



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

-VAD SNURRAR I DITT HUVUD?

Att få syn på studenters lärande under
handledningssamtal

Rosa Palmeira

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2021
Handledare:	Anne Kultti
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Per- Olof Thång

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2021
Handledare:	Anne Kultti
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Per- Olof Thång
Nyckelord:	Handledning, handledningssamtal, frågor, förskoläraryrke, sociokulturellt perspektiv, utbildning, verksamhetsförlagd utbildning, VFU
Syfte:	Syftet med föreliggande studie är att skapa kunskap om hur studentens lärande synliggörs under handledningssamtal.
Teori:	Studiens teoretiska ram består av ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommunikation.
Metod:	Empiri har samlats in genom ljudinspelning av interaktion mellan student och VFU-handledare under handledningssamtal i VFU
Resultat:	Resultatet visar att studentens lärande under VFU: n synliggörs genom att handledaren använder sig främst av olika frågor i handledningssamtalet. Frågornas varierande karaktär möjliggör att olika aspekter av studentens lärande lyfts fram för gemensam reflektion och diskussion och mellan studenten och handledaren. Frågorna styrsamtalet beroende på vad som är relevant att diskutera. Frågorna möjliggör även att studenten stimuleras och utmanas att verbalisera sina kunskaper och sin utveckling under kursen men samt sina utvecklingsområden. Resultatet visar även att när det kommer till bedömning och återkoppling är det främst resonemang och reflektion som är verktygen för att synliggöra lärande. Resultatet visar dessutom att bedömningen framförs på ett implicit sätt av handledaren.

Förord

Under i stort sett hela mitt yrkesverksamma liv som förskollärare har jag varit involverad i utbildningen på olika sätt. Först som VFU-handledare, efter ett tag som mentor för nyexaminerade förskollärare och så småningom som VFU-kurslärare. För närvarande är mitt deltagande i egenskap av utbildningshandläggare. Min inblandning i utbildningen består numera av att bereda placeringar till studenter inom Förskollärarytbildningen och samverka med andra inblandade parter i syfte att säkerställa kvalitén för deras VFU.

Under årens gång har jag deltagit i otaliga handledningssamtal där min roll har varierat från ansvarig till observatör eller protokollförare. Jag har alltid fascinerats av vad man kan åstadkomma med samtal. Att dessa både kan orsaka ilska och sorg, men också leda till att nya insikter erövrats och bidra till att ens perspektiv vidgas. Ibland känner man sig lite klokare när man lämnar rummet efter ett samtal. Det kan handla om, att få möjlighet att ta del av någons erfarenheter och lärdomar eller själv har fått dela med sig av sina och blivit lyssnad på. Alla har nog varit med om att när man ska framföra ett problem eller en svårighet för någon annan kommer man under tiden den formuleras kommer man själv på lösningen. Det är en tillfredställande känsla.

Under åren jag arbetat både som förskollärare och som VFU-kurslärare har jag upplevt ett slags ”motstånd” från förskollärarkollegor att använda sig av vetenskapliga begrepp i sin kommunikation såväl med kollegor, vårdnadshavare och studenter. Själv anser jag att genom att använda mig av ett yrkesspråk har hjälpt mig att tolka och förstå vad som händer. Det har varit en av anledningarna till mitt intresse att undersöka hur och vilket språk och språkliga strategier som används under handledningssamtal under utbildningen och vad dessa leder till. Min förhoppning är att denna studie kan bidra med kunskap om hur man kan samtala under handledningssamtal för att få syn på och bidra till studenters utveckling och därmed utveckla kvalitén under utbildningen.

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Anne Kultti för att under resans gång både stöttat men också utmanat mig. Det har bidragit till att jag vågat tro på mig själv och orkat fortsätta tills jag kommit i mål.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställning.....	2
Tidigare forskning	3
Handledning- en tillbakablick	3
Handledning som begrepp.....	4
Varför handledning?.....	4
Handledning under verksamhetsförlagd utbildning inom förskola	6
Handledning- tillfälle för koppling mellan teori-praktik.....	6
Handledning- rum för gemensam reflektion	7
Handledning- ömsesidigt lärande	9
Handledning- tillfälle för feedback samt summativ och formativ bedömning.....	9
Handledaren	11
Handledarens roll och förhållningssätt.....	11
Handledarens kompetens.....	12
Handledarens samtalskompetens.....	14
Språket.....	16
Handledningssamtal- inte vardagssamtal	16
Vardagliga kontra vetenskapliga begrepp	17
Teoretiska utgångspunkter	20
Ett sociokulturellt perspektiv.....	20
Mediering	20
Appropriering	21
Intersubjektivitet.....	22
Stöttning	23
Metod	24
Kontext för studien samt avgränsning.....	24
Ljudinspelning.....	25
Datagenerering och Urval	25
Urval.....	26
Transkribering	27
Analysprocess.....	27
Etiska ställningstaganden	29
Informationskrav och samtyckeskrav.....	29
Konfidentialitetskrav och nyttjandekrav	30
Metoddiskussion.....	31

Reliabilitet	31
Validitet	31
Min förståelse	32
Generaliserbarhet	33
Resultat	34
Frågor som möjliggör orientering över lärande i kursen. Rörelse från helhet till delar av studentens lärande i kursen	34
Frågor som synliggör den vetenskapliga grunden som utgångspunkt för studentens arbete.....	42
Resonemang och fråga som möjliggör identifiering och synliggörande av studentens utvecklingsområden samt bedömning	49
Diskussion	57
Att få grepp om helheten genom synliggörande av olika delar av studentens lärande.....	57
Att få syn på teoriansknytning	60
Att framföra formativ och summativ bedömning av studenters prestationer	62
Studiens bidrag till vidare utvecklings- och forskningsarbete.....	64
Slutsatser	67
Referenslista	68
Bilagor.....	71

Inledning

Att handleda studenter under sin utbildning är en mycket intressant och givande, men ingen lätt uppgift. Under mina yrkesverksamma år som förskollärare har jag handlett studenter i olika sammanhang. Först som handledare inom den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) och sedan som VFU- kurslärare inom förskolläraryrket. En av de största utmaningarna i uppdraget, har varit att hitta balansen mellan att stötta och utmana, att handleda lagom utan att föregripa. Alla som har varit handledare har nog upplevt hur svårt det är att inte komma med råd och tips för hur studenten ska göra, snarare än att låta studenten prova sig fram och börja i sin egen erfarenhet.

Handledaren framställs i litteraturen (bl.a. Bladini, 2004; Cajvert, 2016; Emsheimer, 1995; Lauvås och Handal, 2000) som en nyckelperson under studentens utbildning.Handledning under VFU:n kan vara avgörande för hur studenter uppfattar och tar sig an sin framtida yrkesroll. Handledaren har en mycket viktig roll att stödja studenters väg till yrket. I litteraturen framställs handledaren som en förebild för studenten och därför är det viktigt att både inspirera studenter och stödja dem till att utvecklas till kompetenta och professionella lärare.

Som yrkesverksam förskollärare och handledare är man medveten om betydelsen av ett vetenskapligt förhållningssätt i sin yrkesutövning. Det är en förutsättning för att kunna arbeta för att både verksamheten och utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. För att åstadkomma detta behöver handledare skapa tillfällen för studenten att under sin VFU integrera teori och praktik. Det handlar inte om att förmedla teorier och praxis, utan att möjliggöra för studenten att få omsätta sina teoretiska kunskaper och egna idéer i handling och våga pröva utan att vara rädd för att misslyckas. Att rusta studenten för att senare i sin egen praktik ta utgångspunkt i den vetenskapliga grunden och beprövade erfarenheten som verksamheten ska vila på.

I uppdrag som VFU-handledare ingår bl.a. att handleda studenten under planerade handledningstillfällen och ge stöd i studentens progression mot didaktisk kompetens, läraridentitet och kompetens att hantera läraruppdraget i övrigt. Att handleda studenter under sin utbildning är ett komplext uppdrag och därför är det viktigt att handledaren har den kompetens som krävs för att stödja studenten i sin utveckling på bästa sätt. Att kunna handleda utan att leda för mycket framhålls av både Emsheimer (1995) och Lauvås och Handal (2001) som en viktig egenskap hos en handledare.

VFU-handledningen sker huvudsakligen genom samtal, vilket ställer krav på att man som handledare har kunskap om vad ett handledande samtal innebär och hur man kommunicerar på ett effektivt sätt för att stimulera studentens tänkande och att deras kunskaper och erfarenheter blir synliga och medvetandegörs.

De flesta lärosätten runt om i landet erbjuder handledare en utbildning till VFU-handledare. Dels för att förbereda handledarna för handledarrollens komplexitet det innebär och dels för att säkerställa att studenterna får en kompetent handledare som har kunskaper om vad uppdraget går ut på. Inom förskolläraryrket, vid Göteborgs Universitet, har sedan övningsförskoleprojektet (ÖFSO) inleddes 2014, målet varit att samtliga VFU-handledare ska ha genomgått, genomgå eller planerar gå en handledarutbildning på 7,5hp inom ett år efter påbörjat uppdrag som VFU-handledare.

Med utgångspunkt i ovanstående blir det därför angeläget att studera hur handledning kan se ut under VFU:n med särskild uppmärksamhet mot de planerade handledningssamtalen: vilka språkliga strategier används av handledare för att synliggöra vad studenten lär sig under kursen.

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka vilka språkliga strategier som används under handledningssamtalen för att synliggöra studentens lärande under VFU:n. Den forskningsfråga som ställs är: Hur kan handledningssamtal konstitueras för att synliggöra studentens lärande och utveckling under VFU:n?

Tidigare forskning

I detta kapitel avser jag att redovisa tidigare forskning. I studien studeras och analyseras hur språkliga strategier används under handledningssamtal för att synliggöra studentens lärande under VFU:n. Således kommer genomgången av tidigare forskning att avgränsas till forskning om handledning under VFU:n med fokus på handledningssamtal, handledarens roll och kompetens samt språkets betydelse.

Jag börjar med att redogöra för en tillbakablick på handledning, övergår till några definitioner av handledningsbegreppet. Därefter beskriver jag handledning under verksamhetsförlagd utbildning samt handledarens formell kompetens, -roll och förhållningssätt samt handledarens samtalskompetens. Slutligen beskriver jag språkets betydelse i sammanhanget.

Handledning- en tillbakablick

Handledning har sina rötter i 1920-talets utbildning av psykologer, psykoanalytiker och socialarbetare i Europa i USA (Holmberg, 2000). I Sverige har handledning blivit ett obligatoriskt inslag inom många utbildningar såsom psykologutbildning, psykoterapeututbildning eller socionomutbildning och åtskilliga andra yrkesutbildningar, tex. lärarutbildningen. Handledning som företeelse har funnits lika länge som det funnits kunskap att överföra (Lauvås & Handal, 2001). I Sverige blev handledning ett inslag i den pedagogiska verksamheten vid mitten av 1990-talet i samband med skolreformen som innebar att kommunerna tog över ansvaret för skolorna från staten. Kommunalisering av skolorna medförde att skolan tagit över ansvaret för skolutveckling och för att åstadkomma det betonades vikten av samverkan mellan akademien och praktiken (Rönnerman, 2007).

Under senast 25 åren har handledning som pedagogisk form genomgått en explosionsartad utveckling och kan nästan uppfattas som svar på alla frågor inom skilda verksamheter (Åberg, 2009). Handledning i dagens form är influerad av gamla traditioner som härstammar från Grekland. Filosofen Sokrates ses som föregångare och den sokratiska handledningsmetoden, kan betraktas som ett av de äldsta sätten att handleda (Holmberg, 2000).

Handledning som begrepp

Nedan presenterar jag några definitioner om vad handledning kan vara, samt olika sätt att se på handledning som är relevant i utbildningssammanhang.

Handledning är ett mångtydigt och svårdefinierat begrepp eftersom det finns olika definitioner och innebörder beroende på vilken sorts handledning som avses. Handledning kan betraktas som ett paraplybegrepp vars innebörd är beroende av i vilket sammanhang det används (Emsheimer, 1995). De engelska uttrycken är, tutoring, mentoring, supervision och coaching. I Skandinavien används begreppet handledning i vid bemärkelse och benämningar som rådgivning, vägledning och konsultation används ofta som synonymer till handledning (Bladini, 2004). Gemensamt för handledning är att det är ett *möte* ska äga rum och att *något ska avhandlas* under det (Rönnerman, 2007).

Åberg (2009) skriver att författare inom handledningsforskning formulerar egna definitioner om begreppet handledning i strävan att framföra vad som är utmärkande för handledning och åtskilja handledning från andra närliggande verksamheter. Åberg definierar handledning som en aktivitet som syftar till både professionsutveckling och kvalitetsutveckling. Holmberg (2000) definierar handledning i likhet med ” att leda vid handen” och betraktar handledning som ett stöd i en utvecklingsprocess på kort och lång sikt som innefattar utveckling av såväl personlig- verksamhets- eller professionskaraktär.

Handledning beskrivs av Bladini (2004) som påverkansprocesser. Inom ramen för handledning kan påverkansprocesser manifesteras sig på olika sätt. De innefattar såväl rådgivning, disciplinering, stöd och bekräftelse och utmaning. Men det kan också handla om att handledare är en förebild, förmedlar kunskaper eller bidrar till att den handleddes egen inneboende kunskap kommer till uttryck. Handledning under utbildning beskrivs ofta i termer av att den ska erbjuda såväl stöd som utmaning. I en studie om handledning av studenter under utbildning, fann Emsheimer (1995) att handledning fyllde både en utforskande och en disciplinerande funktion.

Varför handledning?

Oavsett i vilken form handledning organiseras, är syftet med handledning att den ska bidra till utveckling, vare sig det handlar om personlig-, yrkesprofessions- eller verksamhetsutveckling

(Bladini, 2004; Brusling & Strömqvist, 2007; Emsheimer (1995); Eimsheimer & Göhl, 2014; Gjems, 2007; Hedqvist, 2006; Hegender, 2010; Holmberg, 2000; Lauvås & Handal 2015; Näslund, 2005; Åberg, 2009).

Handledning kan förekomma i form av i) "av", ii) "för", iii) "i" iv) "inom", v) "till" samt vi) "med" beroende på vilken funktion den ska fylla påpekar Åberg (2009). I sin forskning identifierade Åberg tre typer av grupphandledning av yrkesverksamma lärare: verksamhetsinriktad, professionsutvecklande och personalstödande. Åberg har i sin studie identifierat fyra samtal/handledningsmodeller där såväl syfte som handledarens förhållningsätt skiljer sig åt beroende på vilken handledningsmodell handledaren utgår ifrån. Dessa benämner hon som i) maieutik, ii) vägledande, iii) konsultativ och iv) förmedlande. Att handledarens förhållningssätt skiljer sig åt beroende på vilken modell handledare väljer, har betydelse för studentens lärande och utveckling under utbildningen, skriver Åberg.

Handledningens främsta uppgift är, enligt Lauvås och Handal (2015), att hjälpa den handledde att koppla samman värderingar, teoretiska kunskaper och egna erfarenheter med den praktiska vardagen, inte på en generell nivå, utan tillsammans med dennes tänkande om och handlingar i en konkret situation. Vidare hävdar författarna att syftet med handledning är att stödja, utveckla och medvetandegöra den handleddes egen praxisteori. Det innebär att handledningen ska hjälpa studenten att bli medveten om sådana aspekter av sin egen praxisteori som är relevanta för den aktuella undervisningsuppgiften, att stödja och utmana i denna reflektionsprocess och i relevanta beslut och val utifrån detta.

I sin granskning av handledningslitteratur kom Näslund (2007) fram till att handledning behandlas utifrån fyra olika mål eller syften: i) kunskapsinläring, ii) färdighetsutveckling, iii) personlig utveckling, samt iv) integrerad yrkesskicklighet. Flera handlingsmodeller kan användas under en och samma handledningssituation och vilken handlingsmodell som är adekvat och ska tillämpas i en specifik handledningssituation är beroende av syftet med handledningen, menar Näslund. Handledningens uppgift eller mål beskrivs av Näslund bidra till både professions- och kvalitetsutveckling.

Handledning under verksamhetsförlagd utbildning inom förskola

Vid översikt av studier genomförda både i Sverige och internationellt visar det sig att det är några faktorer som är av stor betydelse under VFU. Studenternas möjligheter att integrera teori och praktik lyfts fram som en av de viktigaste uppgifterna som den verksamhetsförlagda utbildningens ska bidra till. Att handledning ska vara gemensam reflektion, ömsesidigt lärande eller kunskapskonstruktion samt en undervisningsform betonas som centrala aspekter för att främja studerandes lärande och utveckling under VFU. Eftersom handledning i huvudsak sker i form av samtal har jag valt i denna studie att åsyfta handledningssamtal även när det skrivs handledning.

Handledning- tillfälle för koppling mellan teori-praktik

En viktig uppgift för VFU och handledning är att stödja studenterna att integrera teori med praktik (Emsheimer, 1995; Emsheimer & Göhl, 2014; Hedqvist, 2006; Lauvås & Handal, 2015; Holmberg 2000; Kroksmark & Åberg, 2007; Persson & Rönnerman, 2005).

Handledningssamtalen ska bidra till att utveckla den teoretiska förståelsen för den vetenskapliga grunden som verksamheten vilar på samt lägga grunden för ett vetenskapligt förhållningssätt, där studenterna tränas i att distansera sig från sina egna erfarenheter och förförståelse (Hedqvist, 2006). Under handledningssamtalen ska studenten verbalisera sina kunskaper och synliggöra för sin handledare sina didaktiska val och ställningstagande med stöd av litteratur och styrdokument, i syfte att tydliggöra koppling mellan teorin praktik (Hedqvist, 2006; Persson & Rönnerman, 2005). Förankrandet av teoretiska resonemang i praktiken syftar bland annat till att främja reflektion över det egna förhållningssättet till andra människor, hur man agerar som ledare och hur man leder och agerar i olika situationer i verksamheten (Hedqvist, 2006).

Under VFU: n ska olika teoretiska förklaringsmodeller provas praktiskt och att dessa sedan ska diskuteras och resoneras tillsammans med handledaren (Lauvås & Handal, 2015). Studenten får på det sätt möjlighet att redogöra för och förklara hur teoretiska förklaringsmodeller kan ligga till grund för handlande i olika situationer och därmed bli medveten om detta.

Løvlie (refererad i Lauvås & Handal, 2015) har i början av 1970-talet, utifrån analys av ”praktik”, utarbetat en modell för yrkesmässig handledning, och myntade begreppet

praxisinriktad handledning. Den utarbetade modellen kallas för praxistriangel och rymmer tre olika samtalsnivåer, vilka Løvlie kallar för P1, P2 och P3. Løvlie beskriver dessa nivåer som våningar i en triangel, där basen utgörs av P1-nivån, mellan fältet av P2-nivån och den avsmalnande toppen som P3-nivå. Modellen har vidareutvecklats av Lauvås och Handal, och kan, enligt dem, användas som tankemodell för pedagogisk handledning. Tanken är att vi ska vara medvetna om vår grund för handling och hur vi kan försvara de val vi gör i förhållande till detta (Lauvås & Handal, 2015). Lauvås och Handal understryker att det inte är meningen att handledaren, i handledningssituationer, ska överföra sin egen praktikteori eller kollektivets idéer till den handledde, utan avsikten är att handledningen ska bidra till att den handledde genomgår sin egen utvecklingsprocess och utvecklar sin egen praktikteori.

Handledning under VFU:n handlar om att utforska undervisningssituationer för att stödja studenten att få syn på det sammanhang den befinner sig i och förstår växel-spelet mellan sig själv och de hon arbetar med dvs. både kollegor och vårdnadshavare (Eimsheimer, 2014). Holmberg (2000) hävdar att utvecklingen av professionalitet och säkerhet i ledarrollen främjas av att studenten under handledningssamtalet får möjlighet att integrera teori och praktik.

Handledning- rum för gemensam reflektion

Reflektion är ett nyckelord inom handledning (Emsheimer, 1995; Franke 1997; Hedqvist, 2006; Lauvås m.fl. 2016; Löw, 2011; Selander & Selander, 2015). Möjlighet till reflektion i utbildningssammanhang diskuteras och beskrivs som en avgörande faktor för utveckling och lärande och ingår som lärandemål i samtliga kurser inom VFU i förskollärarytbildningen. Att såväl yrkesverksamma lärare som studenter får tillfälle till reflektion understryks som förutsättning för utveckling av medvetenhet om den egna rollen och praktiken.

Syftet med reflektion är, enligt Lauvås och Handal (2000), att utveckla ett professionellt förhållningssätt genom att vi inte bara handlar, utan genom reflektion bedömer hur framgångsrika våra prestationer är i relation till det som anses vara en bra praktik. Det innebär att handledaren ska stödja och utmana studenten i denna reflektionsprocess och i beslut och val utifrån detta, vilket kan bidra till medvetenhet om olika aspekter av den egna praxisteorin som är relevant för den aktuella undervisningssituationen. Handledningen, ska ha utgångspunkt i pedagogiska situationer, där studenten är i sin yrkesroll med stöd av sin handledare. Dessa

situationer kan ligga till grund för gemensam reflektion och analys om vad som har hänt, vilka strategier man har använt, möjliga handlingsalternativ samt vad man behöver förändra eller utveckla (Lauvås & Handal, 2000).

Under handledningssamtal ska studenten uppmuntras till att lyfta fram och reflektera över sina erfarenheter och upplevelser (Lauvås & Handal, 2000). Reflektion i samtal, och i samspel med både sig själv och med andra bidrar till att både handledare och studenter får möjlighet att få syn på och reflektera över sin erfarenhet och sitt agerande i olika situationer.

Reflektion handlar om att pröva tankarna och undersöka vilka konsekvenser det blir som ett slag experimenterande i tankarna (Emsheimer, 1995). Emsheimer refererar till Schöns (1987) syn på kunskap, som bygger på "reflection-in-action" som utgångspunkt för den reflekterande praktikerns lärande. En reflekterande praktiker är, i Schöns mening, en person som i sin verksamhet, handlar sakkunnigt och professionellt, med utgångspunkt i praxis och teori. Dessa färdigheter förväntas studenterna utveckla under utbildningen och målet är att studenten ska kunna visa praktisk yrkest teori i handling såväl som en professionell hållning, både under sin VFU likaså i sin framtida yrkesutövning.

Löw (2011) diskuterar handledning som reflekterande processer och positioner och betonar läroprocessens relationella och kommunikativa dimensioner under handledningssamtalet. Löw beskriver två perspektiv på handledning: reflektionsperspektiv respektive handlingsperspektiv. I reflektionsperspektivet ligger fokus på tänkandet, medan inom handlingsperspektivet är det handling som ligger i förgrunden. Utifrån reflektionsperspektivet betonas handledning som meningsskapande och konstruktion av berättelser där språk och dialog betraktas vara centrala inslag i handledning. Handledningen förutsätter nyfikenhet och utforskande hållning från de inblandade parter och där deltagarna är inställda på att reflektera över sig själva det andra och det gemensamma tredje.

Reflektion under handledningssamtalet möjliggör att kunna ta ett steg tillbaka och titta på olika situationer och därmed få perspektiv på det man är en del av och kunna dra lärdom av tidigare erfarenheter. Handledningstillsamtalen ska erbjuda möjlighet till gemensam reflektion och analys av studentens agerande, förhållningssätt samt vad som händer i verksamheten, menar Selander och Selander (2015). Studenter får under handledningssamtalen möjlighet att resonera kritiskt kring skillnader och likheter mellan olika förhållningssätt. Dessa handledningssamtal

och reflektionstillfällen, blir också ett verktyg för studenten att kunna växa in i yrkesrollen med stöd i styrdokument och utifrån de vunna kunskaperna från de högskoleförlagda kurserna (Selander & Selander, 2015).

Handledning- ömsesidigt lärande

Forskning (Bernler & Johnsson, 1989; Bladini, 2004; Gerdman, 2003; Hegender, 2010; Holmberg, 2000; Franke, 2010; Gjems, 2007; Handal och Lauvås, 2010; Hedqvist, 2006) visar att VFU och handledningssamtal är ett lärtillfälle för både studenten och handledaren. Handledning under VFU är enligt dessa forskare ett sätt att bilda kunskap och ömsesidigt lärande.

Utgångspunkten för handledning inom högskolesammanhang är främjandet av en kunskaps- och relationsprocess som sker i mötet mellan handledare och den handledde framhåller Franke (2000). Handledning inom VFU är ett pedagogiskt stöd och bidrag som kan skapa goda förutsättningar för lärarstuderande att lägga grunden till och utveckla ett livslångt lärande i yrket.

Cajvert (2016) beskriver handledning som en lärandeprocess, där studenten har möjlighet att påbörja sin professionella utveckling och yrkesidentitet, i en tillitsfull relation till VFU-handledare och i en kreativ och inspirerande miljö. Handledning kan bidra till kompetensutveckling för både handledaren och verksamheten genom att handledaren får tillfälle att stanna upp, reflektera och sätta ord på det hon gör och inte gör samt relatera sitt praktiska utförande till teori och problematisera det tillsammans med sin student. Handledning består, enligt Cajvert, av två metaprocesser, vilka hon benämner som en lärandeprocess och en färdighetsskapandeprocess. Lärandeprocesser skapas utifrån VFU-handledarens förhållningssätt och mål med kursen. Färdighetsprocessen innebär att studenten omvandlar sina teoretiska kunskaper i handling. Det är i dialog med sin VFU-handledare som studenten utvecklar sin förmåga att bli en reflekterande praktiker (Cajvert, 2016).

Handledning- tillfälle för feedback samt summativ och formativ bedömning

Att kunna ge kvalitativ feedback till studenten under utbildningen är en viktig del av handledaruppgiften. I litteratur används begreppet feedback, återkoppling och respons som

synonymer och därför kommer även dessa begrepp att användas i denna studie och ges samma innebörd. Feedback ska vara summativ så att studenter får möjlighet att veta var de befinner sig i sin utveckling i relation till lärandemålen men även formativ eller framåtsyftande i syfte att vara ett stöd för studenters vidareutveckling.

Under handledningssamtal behöver studenters lärande och progressionen i relation till lärandemålen synliggöras och feedback av sina prestationer under VFU:n ges (Bladini, 2004; Birnik, 2011; Borg, 2019; Cajvert, 2016; Hedqvist 2006; Lauvås & Handal, 2015). Handledningssamtalet är ett tillfälle för feedback så att handledaren och studenten kan få en gemensam syn på var studenten befinner sig i sin utveckling och utifrån detta utarbeta strategier för vidare utveckling (Birnik, 2011; Cajvert, 2016; Hedqvist 2006; Lauvås & Handal, 2015). Handledaren och studenten ska, under handledningssamtalet, kontinuerligt diskutera underlag för bedömning, vilket utgör en del av den sammanvägda bedömning som studentens kurslärare gör efter avslutad VFU-kurs. Således är det viktigt att handledaren och studenten diskuterar och kommer överens om vad som står i underlaget eftersom det ligger till grund för studentens betyg i kursen.

Tydlig struktur samt feedback under handledningssamtalet är viktiga aspekter för handledaren att ha i beaktning, framhäver Birnik (2011). Birnik ser feedback som ett sätt för handledaren och studenten att utveckla en relation med varandra och ett tillfälle för handledaren att ge sina synpunkter på studentens handlingar och förhållningssätt. Feedback ska ses som en ”gåva” till studenten och fungerar som ett stöd för utveckling eftersom studentens agerande och mönster blir belysta. Detta bidrar till att studenten reflekterar kring sitt agerande och alternativa handlingsmöjligheter (Birnik, 2011).

Hattie och Timperleys (2007) studie visar att feedback har den mest kraftfulla påverkan på en persons lärande och dess prestationer men att den kan få både positiva och negativa konsekvenser. Resultat av studien visar också att effekten av feedbacken skiljer sig åt beroende på vilken typ feedback man ger samt hur den framförs. Feedback sker, enligt författarna i samband med att en prestation ska utföras (formativt) eller som en konsekvens av den (summativt). Feedback kan antingen ha korrigerande och disciplinerande eller instruktionsmässigt syfte och därför är det viktigt att vara medveten om och skilja på vilket syfte den ska fylla. Hattie och Timperley skriver att för att feedback ska få effekt måste den ges i ett lärandesammanhang. Huvudsyftet med feedback ska vara att reducera diskrepansen mellan

studentens aktuella förståelse för uppgiften, sina prestationer och förståelse för målet med uppgiften. För att feedback ska vara effektiv måste den svara på frågorna: Vart är jag på väg? (Vilka är målen?) Hur går det? (Vilken progression har jag gjort i relation till målen?) Vad behöver jag göra härnäst? (Vad behöver jag göra för att progrediera i relation till målen?) För att stötta lärandet är det viktigt, enligt Hattie och Timperley, att studenten får *feed up*, dvs. klargörande om vad målen är, *feed back* dvs. information om var studenten befinner sig i förhållande till målen samt och *feed forward* dvs. vad studenten behöver göra för att nå målen.

Borg (2019) har studerat hur studenters lärande stöttas i formativa bedömningssamtal av handledare och VFU-kurslärare, inom ett förskolläraryrkeprogram. Resultatet visar att stöttning av studentens lärande sker genom att VFU-kursläraren med utgångspunkt i lärandemål, ställer formativa frågor, vilka öppnar samtalet för framtida agerande under VFU. Dessa formativa frågor möjliggör, enligt Borg, synliggörande av uppnådda mål, utvecklingspotential och stöttning av studentens utveckling även i framtida situationer. De formativa frågorna möjliggör också för studenten att kunna distansera sig från den omedelbara situationen och reflektera över sitt deltagande under VFU.

Handledaren

Handledarens roll och förhållningssätt

Handledarens roll och sätt att handleda kan variera väldigt mycket beroende på exempelvis handledarens kompetens, kunskapssyn eller uppfattning om vad uppdraget som handledare innebär. Handledarens roll och förhållningssätt har förändrats genom tiderna beroende på den rådande handledningstraditionen (Bergman & Törnvall, 1999). Detta har lett till olika metodinriktningar vad det gäller didaktiska huvudinriktningar i handledning, vilka är i) direkt föreskrivande, ii) reflekterande analyserande, iii) positivt förstärkande. Författarna hävdar att den teoretiska ansatsen handledaren intar i sin undervisning påverkar handledningen. De fann i sin studie att handledning under VFU främst har handlat om färdighetsträning och inskolning i yrkestraditionen. Tillfälle för analys och tolkning av undervisningssituationer samt teoriansknytning och idéresonemang var nästan obefintliga, skriver Bergman och Törnvall.

Att handledarens sätt att agera i sin handledning kan skapa olika förutsättningar för studentens lärande och utveckling, är något som Franke (2011) lyfter fram. Handledaren kan, enligt Franke, inta två skilda sätt att ta sig an handledarrollen, vilket kan resultera i olika konsekvenser

för studentens lärande och yrkesmässiga utveckling, hävdar författaren. Antingen kan handledaren ha den uppfattning att yrkeskunskapen ska läras ut och utifrån detta förmedla sina kunskaper till studenten alternativt, kan läraren inta en mer passiv roll, vilket innebär att hon låter studenten själv få lära och förvärva lärarkunskapen. Utifrån detta blir det tydligt att dessa olika synsätt medför implikationer för studenternas lärande och utveckling under VFU: n. Persson (1999) identifierade i sin rapport *Utveckling genom handledning* där han kunde se tre sorts handledning vilka han kallar för *handledningstypifieringar*. Enligt Persson kan handledaren antingen inta en roll som i) medundersökare, ii) diskussionspartner eller iii) terapeut. Beroende på vilken roll som handledare väljer att inta under handledningen, blir konsekvenserna att olika förutsättningar för lärande och utveckling skapas under VFU:n, enligt Persson.

Komplexitet i handledarrollen är något som Selander och Selander (2015) betonar. De beskriver att handledarens roll innefattar tre dimensioner som behöver beaktas av handledaren, nämligen i) den pedagogisk/didaktiska, ii) den sociologiska, samt iii) den psykologiska dimensionen. Kort sammanfattat kan handledarens roll utifrån den pedagogisk/didaktisk dimension sägas handla om att stödja studenten att komma in i yrkets inre krets där kunskaperna ska tillämpas i verkliga situationer, menar författarna (refererar till Lave & Wenger, 2002). Den sociologiska dimensionen, handlar om att leda in studenten under sin yrkesutbildning i yrkets och yrkeskårens sfär. Och slutligen implicerar den psykologiska dimensionen relationen som utvecklas mellan handledaren och studenten och om de socialt, kulturellt och personligt betingade handlingsmönster och tankesätt som möts under handledningen. Denna dimension inkluderar också studentens egen utvecklingsprocess, från student till självständig yrkesutövare.

Handledarens kompetens

Forsknings- och litteraturoversikten visar att det finns vissa förutsättningar för att åstadkomma konstruktiva handledningssamtal. Handledarens kompetens lyfts i forskning fram som en nyckelfaktor för handledningens kvalitet (Eimsheimer & Göhl, 2014; Holmberg, 2000; Handal, 2007; Lauvås & Handal; Lauvås, m.fl., 2016; Selander & Selander, 2015; Åberg, 2009).

Handledarkompetens i relation till handledarrollen problematiseras av Eimsheimer och Göhl (2014). Författarna skriver att för att bli en bra handledare måste man kanske veta vilken

kompetens som konstituerar den gode handledaren (s.16). Författarna ställer sig frågan om handledarens huvudsakliga roll är att vara en förebild för studenten eller om ett stöd för den blivande läraren att utveckla den egna personliga (lärar) teori.

Vikten att utveckla och kartlägga sin kompetens är något som Eimsheimer och Göhl understryker. De refererar till Illeris tulpanmodell, som innefattar tre områden av kvalifikationer för handledning vilka de anser vara centrala att besitta som handledare nämligen, i) det personliga, ii) det yrkesmässiga och iii) det samhällsmässiga. Tulpanmodellen kan enligt, Eimsheimer och Göhl användas som ett verktyg för att kartlägga både handledarens och arbetslagets kompetens, och möjliggör därmed att få syn på utvecklingsbehov och nödvändiga utvecklingsinsatser.

Handledarens ansvar och handledarkompetens för att kunna stödja studenter att under utbildningen koppla samman teoretiska kunskaper med praktisk erfarenhet och utvecklas till en självständig yrkesutövare, understryks av Selander och Selander (2015). Författarna påstår att förmågan att handleda ska ses som en särskild kompetens av yrkeserfarna och något som man måste lära sig.

Handledarens kompetens inom lärarutbildningen lyfts även i UKÄ:s rapport (2015:24) där man slår fast att handledarkompetens är en nyckelfaktor för kvalitet inom lärarutbildningen. Hur handledaren tar sig an handledarrollen och utför handledaruppdrag är av betydelse inte bara för studentens lärande och utveckling, utan även för utveckling av yrkesidentiteten under utbildningen.

I utredningsförslaget till en ny lärarutbildning (2008:109) föreslås att utbildning av VFU-handledare ska bli ”en obligatorisk del av samarbetet mellan lärosäte och huvudman” (s. 405). Krav på handledarutbildning är lärosätens möjlighet att kontrollera huruvida alla VFU-handledare uppfyller de kompetenskrav som regleras i avtalen mellan lärosätena och huvudmännen (UKÄ, 2015:24). För att på ett adekvat sätt möta kraven på kompetent handledning under lärarstudenternas VFU, har många lärosäten infört krav på handledarutbildning. De flesta universitet och högskolor i Sverige erbjuder en handledarutbildning på 7,5 hp, men det föreligger stor variation avseende dessa ser ut vad det gäller innehåll, omfattning, kursupplägg och examinationskrav (Åberg, 2009).

Handledarens samtalskompetens

Handledarens samtalskompetens lyfts i forskningen (Birnik, 2011; Hedqvist, 2006; Lauvås & Handal, 2015; Lauvås, m.fl., 2016; Löw, 2011) fram som en faktor av betydelse för handlingssamtalets kvalitet. Benämningarna kan skilja sig åt mellan olika författare såsom samtalskompetens, samtalsfärdigheter eller kommunikativa färdigheter men kan sammanfattas handla om handledarens förmåga att kommunicera på ett konstruktivt, effektivt och ändamålsenligt sätt.

Vikten av att handledaren behärskar vad de kallar för centrala samtalsfärdigheter för att åstadkomma handledningssamtal av god kvalitet betonas av Lauvås m.fl. (2016). Dessa samtalsfärdigheter omfattar i) sammanfattning, ii) omformulering, iii) konfrontation, iv) spegling, v) inramning, vi) att ställa frågor, samt vii) att lyssna samt metakommunikation och är något som handledaren alltid behöver förhålla sig till och kan innebära en utmaning för handledaren, menar författarna (Lauvås, m.fl., 2016). Genom att använda dessa samtalsfärdigheter, kan handledaren skapa både tydlighet och struktur i samtalet, både för sig själv och för studenten. Tydlighet och struktur hjälper till att rikta och hålla fokus på det som behöver diskuteras eller reflekteras över, att se till att samtalsinnehållet är relevant i sammanhanget samt att man är överens om vad man pratar om under samtalet.

Betydelsen av kommunikativa färdigheter och förhållningssätt hos handledare understryks också av Löw (2011) som en förutsättning för pedagogisk handledning. I likhet med Lauvås m.fl. lyfter Löw fram vikten, av att handledaren besitter kompetens inom *metakommunikation*. Däremot ser Löw att *kommunikativ kongruens*, *perspektivmedvetenhet* samt *reflektion* det aktiva lyssnandet och det aktiva frågandet som viktiga kommunikativa färdigheter hos en handledare för att främja lärandet hos studenterna under handledningssamtalet.

Att ha samtalskompetens handlar lika mycket att kunna lyssna som att kunna tala. Förmågan att lyssna understryks som en av de mest centrala, men också en av de svåraste, förmågor som en handledare kan ha (Birnik, 2011; Hedqvist, 2006; Lauvås & Handal, 2015; Löw, 2011). Lyssnandet tillskrivs stor betydelse för att stimulera den studerandes lärande. Det handlar att som handledare veta hur och när man ska ta ett steg tillbaka och skapa talutrymme för studenten att sätta ord på sina erfarenheter, kunskaper och lärdomar så dessa blir synliga för såväl studenten och handledaren.

Att kunna ställa frågor är också en förmåga som lyfts i forskningen fram som mycket viktigt i handledningssammanhang (Birnik, 2011; Hedqvist, 2006; Hägg & Kuoppa, 2007; Lauvås & Handal, 2015; Löw, 2011). Enligt Eimsheimer och Göhl (2014), hänger handledningens konst, ofta ihop med handledarens förmåga att ställa frågor eller frågandets konst, som de uttrycker det. En skicklig handledare tar, under handledningssamtalet, hjälp av en mängd olika frågor i syfte att få studenten att tänka själv, ge uttryck för och reda ut sina tankar. Den typ av frågor som är att föredra, menar författarna är sokratiska frågor, dvs. öppna och utforskande frågor samt frågor av inåtriktad karaktär. Handledaren bör vara försiktig med eller undvika användning av varför-frågor eftersom de kan uppfattas av den handledde, som anklagande eller som ett tecken på att något är fel, och motverka syftet med handledningssamtalet (Lauvås & Handal, 2015).

Svårigheten att kunna ställa frågor problematiseras även av Lauvås och Handal (2015) och refererar till Geldards (1998) forskning som visar hur frågandet kan få motsatt effekt. Enligt Geldard, kan handledning, med tonvikt på frågandet, leda till att den upplevs som förhör och bidra till att den handledde pratar mindre. När graden av styrningen från handledaren blir för hög finns det risk att det begränsar den handledde att sätta ord på det den har behov eller intresse av att ta upp. För mycket frågande kan leda till att den handledde i stället för att ta initiativ till egna frågor eller samtalsämne, ställer sig in på att svara på handledarens frågor (Geldards, 1998, refererad i Lauvås & Handal, 2015).

Frågor ska användas för att man är genuint nyfiken och för att få reda på det man vill eller behöver veta (Hägg & Kuoppa, 2007). Om det är något som man anser att studenten behöver veta är det bättre att uttrycka det tydligt, snarare än att fråga eller linda in det. Frågor kan föra samtalet framåt och hjälpa både handledaren och den handledde på olika sätt men frågor kan även vara hindrande och begränsande. Följaktligen handlar det om som handledare hitta en balans för hur mycket utrymme frågorna ska ta, vilka frågor ställs och hur dessa ställs, för att handledningssamtalet ska vara givande för deltagarna (Hägg & Kuoppa, 2007).

Språket

Handledningssamtal- inte vardagssamtal

Eftersom handledning sker i huvudsak i form av samtal innebär det att handledningssamtal får en central roll under handledningen. Det finns mängder av forskning vad det gäller handledning men ytterst lite forskning som fokuserar på handledningssamtal. Detta kan bero på att handledningssamtal ofta sker avskilt och utanför insyn och observation från omgivningen, skriver Lauvås och Handal (2015). Utifrån det som finns beskrivet i litteraturen, tyder det på stor variation av både innehåll och form för handledningssamtal. Eftersom handledningssamtalets innehåll och utformning kan ha stor påverkan på studentens lärande och utveckling är det viktigt att handledningen väl genomtänkt och att anpassas utifrån deltagarnas behov.

Vikten av att skilja på vardagssamtal och handledningssamtal understryks av Lauvås, m.fl. (2016) som hävdar att handledningssamtal inte är vardagssamtal. Författarna presenterar både tankemodeller och samtalsfärdigheter som kan vara till hjälp för handledaren i handledningssamtal, vilka handledaren kontinuerligt behöver öva på och aldrig kan bli för skicklig i. Handledningssamtal möjliggör lärande och att ta del av andras erfarenheter, skriver Brusling och Strömqvist, (2007). Genom samtal får vi insikt i hur andra människor klassificerar och förstår världen och vi kan ömsesidigt korrigera och kontrollera varandras föreställningar. Handledningssamtal kan i många fall fungera som en arena för disciplinering (Åberg 2009).

Genom ett meningsskapande samtal, och med stöd och uppmuntran av sin handledare, kan den handledde få möjlighet att analysera och reflektera över vad man ger uttryck för (Bladini, 2007). Handledningssamtalet kan i och med detta bli en metod för att åstadkomma förändring och utveckling hos den handledde.

Handledning sker genom samtal om områden som hämtas från yrkesområdet hävdar Gjems (2007). Gjems förklarar och beskriver begreppet handledning med hjälp av mentala kartor. Handledarens frågor, funderingar, utmaningar samt utforskande hållning under handledningssamtal, är faktorer som kan bidra till att studenten får möjlighet att nyansera, utvidga eller förändra sin mentala karta och hitta nya sätt att förstå och eventuellt agera i sitt yrke (Gjems, 2007).

För att handledningssamtal ska vara produktivt, finns det vissa kriterier som bör uppfyllas och en viss struktur är nödvändig betonar Selander och Selander (2015). De refererar till Gerdman (2012), som hävdar att detta kan åstadkommas med en samtalsstruktur som består av i) att handledaren ställer frågor tills problemformuleringen klargörs ii) att problemet analyseras tillsammans iii) att den handledde försöker hitta lösningsalternativ tillsammans med handledaren iv) att lösningsalternativen diskuteras och slutligen v) att den handledde väljer av de alternativen utifrån det.

Handledningssamtal kan, enligt Skagen (2001), karakteriseras av både dialogiska men också av monologiska drag. De monologiska dragen innebär ensidighet och avsaknad av verklig dialog, och uppstår när mångfald av röster, uppfattningar, perspektiv och erfarenhet saknas i samtalet. Det dialogiska handledningssamtalet kännetecknas enligt Skagen av en struktur som inte bör vara alltför fast, utan flexibel så att deltagarnas samtalsutrymme kan anpassas utifrån behov och skillnader i deltagarnas kompetens, erfarenheter och personlighet ses som faktorer som främjar lärandet. Författaren understryker vikten av att handledaren reflekterar över sin handledarsstil samt form för handledning och strävan efter att skapa en dialogisk samtalsform. Enligt Skagen är all undervisning och handledning liksom allt lärande dialog på flera plan.

Vardagliga kontra vetenskapliga begrepp

Språket har stor betydelse i mötet med andra människor och är en nyckelfaktor för att lärande ska kunna ske, för att skapa mening, utveckla tänkande och medvetande och en förutsättning för att åstadkomma utvecklande samtal eller dialog (Birnik, 2011; Colnerud & Granström, 2013; Franke, 1997; Linell, 2014; Säljö, 2015; Vygotsky, 1978; Wells, 2007).

Under handledningssamtalet kan handledaren utmana studenten att reflektera över, verbalisera och synliggöra sina tankar, kunskaper och tilltänkta strategier (Borg, 2019; Cajvert, 2016; Hedqvist, 2006; Handal, 2007; Lauvås & Handal, 2015). Studenter får under samtalen formulera sina kunskaper och förståelse och kan med hjälp av vetenskapliga begrepp analysera och förklara både sina handlingar och vad som händer i verksamheten (Cajvert, 2016; Eimsheimer & Göhl, 2014; Hedqvist, 2006; Handal, 2007; Lauvås & Handal, 2015). Under handledningssamtalet ska handledaren med hjälp av begrepp, perspektiv och teoretiska modeller hjälpa studenten att få insikt i sin praxisteori hävdar Handal (2007).

Vygotsky (1934/2010) lyfter fram förhållandet mellan vetenskapliga begrepp och vardagsbegrepp. Vetenskapliga begrepp är, enligt Vygotsky, teoretiska medan de vardagliga begreppen bygger på empiriska erfarenheter. Vygotsky framhåller att undervisning handlar om att läraren sammanför studenternas erfarenheter med de vetenskapliga begreppen. Genom att använda vetenskapliga begrepp kan läraren sätta studentens spontana tänkande i rörelse mot en kvalitativt högre nivå.

Om handledaren saknar ett tekniskt yrkesspråk för att beskriva yrket från olika perspektiv kan det leda till att handledningssamtalen i vissa fall blir svårtolkade vad det gäller innehållet (Franke, 1997). Att använda vardagsspråk snarare än yrkesspråk kan leda till att beskrivningar av innehållet blir både diffusa och ytliga.

Betydelsen att använda yrkesspråk i stället för ett vardagsspråk beskrivs även av Colnerud och Granström (2013). Författarna menar att ett yrkesspråk, till skillnad från ett vardagsspråk, handlar om att ha tillgång till en vetenskapligt grundad begreppsapparat som underlättar reflekterande, arbete, samverkan och lärande. Författarna understryker yrkesspråkets viktiga funktion för lärarna, för att de tillsammans med kollegor ska kunna språkliggöra, analysera, problematisera, vardagsproblemen och finna genomtänkta, praktiska, pedagogiska och realistiska lösningar i sin praktik. Att utveckla ett yrkesspråk handlar, enligt Colnerud och Granström, om att distansera sig från verksamheten, utveckla nya perspektiv och infallsvinklar, att kunna se samband, mönster och orsaker, generalisera-specificera och argumentera för sitt perspektiv.

Colnerud och Granström (2013) presenterar en modell för yrkesspråklig användning bestående av tre nivåer: *metaspråk*, *pseudometaspråk* samt *vardagsspråk* (s. 52). Metaspråk (yrkesspråk) är den förklarande teoretisk nivå där teorier, modeller, generaliseringar och samband ingår. Pseudometaspråk (blandform av meta-och vardagsspråk) är den abstrakta, icke-teoretiska nivån och inbegriper abstrakta begrepp och benämningar utan samband. Vardagsspråk är den konkreta handlingsnivån och består av konkreta begrepp, känslor och upplevelser.

Ett gemensamt yrkesspråk kan vara ett stöd för att betrakta verksamheten ur ett helhetsperspektiv och upptäcka eventuella svagheter och problem som man tillsammans behöver hitta lösningar på. Att man har ett utvecklat yrkesspråk är en förutsättning för att en yrkesgrupp ska vidareutveckla sin profession och uppnå respekt och status från sin omvärld

(Colnerud & Granström, 2013). Det som kännetecknar professionella yrkesgrupper är att de har tillgång till ett gemensamt och utvecklat metaspråk som möjliggör för dem att tala om den gemensamma praktiken, hävdar Colnerud och Granström (2013).

Enligt Kernell (2010) har ett yrkesspråk betydelse för att förmedla den bild eller uppfattning av en verksamhet till allmänheten. Han skriver att med hjälp av ett utvecklat yrkesspråk kan man tala om verksamheten på ett professionellt och trovärdigt sätt både för vårdnadshavare och för allmänheten.

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redovisas studiens teoretiska perspektiv. Vidare redogörs för de centrala begrepp som använts och är relevanta för att analysera och förstå det empiriska materialet. Dessa är: mediering, appropriering, intersubjektivitet samt stöttning.

Ett sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotsky (1896-1934) utvecklade i slutet av 1800-talet de grundläggande tankarna inom det sociokulturella perspektivet. Detta gjordes som en motreaktion på den behavioristiska teoribildningen, som var rådande då, där mänskliga beteendemönster och lärande förklarades som enbart ett resultat av stimuli och respons (Vygotsky, 1978). Utgångspunkt ur ett sociokulturellt perspektiv är att samspelet mellan människor är grunden för utveckling och lärande där språket och kommunikation har en central roll. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är människan en biologisk, social, kulturell och historisk varelse. För att förstå hur lärande går till behöver man förstå hur dessa olika delar samverkar. Centralt i det sociokulturella perspektivet, hur man ser på lärande, är att människans förmågor inte behöver begränsas av hennes biologiska förutsättningar vare sig de är fysiska, intellektuella eller sociala (Säljö, 2015). För att kompensera sina begränsningar kan människor utveckla och använda sig av det som kallas för *redskap*, vilket är ett nyckelbegrepp och metafor inom detta perspektiv (Säljö, 2015).

Inom det sociokulturella perspektivet finns olika traditioner och inriktningar i) aktivitetsteori, (Engeström, 1987), ii) förändrat deltagande (Lave & Wenger, 1991), samt iii) appropriering av kulturella redskap (Daniels, Cole & Wertsch, 2007). Tolkningar av de centrala begreppen skiljer sig delvis åt beroende på vilken tradition och inriktning det handlar om.

Mediering

Mediering är ett grundbegrepp inom sociokulturellt perspektiv, som innebär att lärandet sker genom samspel och utbyte av erfarenheter med andra människor. Enligt ett sociokulturellt perspektiv medierar redskapen, vare sig de är fysiska, intellektuella eller språkliga, våra handlingar och är redskap som vi använder och som vi är beroende av (Säljö, 2015). Med hjälp av dessa redskap kan vi åstadkomma saker som vi annars inte hade klarat av vilket gör att människans begränsningar inte går vid hennes kropp, menar Säljö. Exempel på fysiska redskap är bil, dator, blindkäpp, hörapparat eller teleskop.

Grundantagande i ett sociokulturellt perspektiv är att dessa redskap, vare sig de är fysiska, intellektuella eller språkliga medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter (Säljö, 2013). Mediering innebär att vårt sätt att tänka och hur vi uppfattar vår omvärld är framväxta ur och därmed färgad av vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap. Det är genom mediering som omvärlden tolkas och kunskaper förs vidare till dem vi samspelar med. Mediering är en levande dimension av all mänsklig interaktion. När vi har utvecklat förmågan använda olika redskapen som medierande resurser kan vi åstadkomma mycket mer och göra sådant som vi inte skulle kunna göra utan dessa.

Mediering innebär att vi förhåller oss till och samspelar med omvärlden genom kulturella redskap i form av språk och fysiska artefakter (Säljö, 2013). Människans viktigaste medierande redskap är språket. Interaktion och samtal mellan människor är de mest grundläggande processer för mediering, hävdar Säljö. Alla samtal är ett uttryck för mediering och genom interaktion blir människor medierande resurser för varandra. Men mediering i samtal och kommunikation är en mycket komplex och mångsidig process (Säljö, 2013).

Wells (2007) betonar vikten av semiotisk mediering bestående av tecken, framför allt lingvistiska tecken. Tecken är, enligt Wells, semiotiska artefakter som används inom olika och områden, exempelvis hemma, på fritiden eller på arbetet och organiserar levnadssättet i en kultur samt möjliggör människor i den kulturen att tänka tillsammans. Wells refererar till Vygosky (1987/1999) och skriver att han gjorde distinktion mellan verktyg och tecken i det avseende där de fungerar som medieringsmedel i en handling eller aktivitet. Ett verktyg, såsom en hammare eller en spade, medierar en objektorienterad aktivitet medan tecken fungerar som en social eller intrapersonell diskurs. Skillnad mellan verktyg och tecken beror på viken sorts aktivitet eller handling det handlar om och i vilket sammanhang det utförs menar Wells.

Appropriering

Appropriering är en metafor för lärande och innebär att ”ta till sig”, ”låna in” eller ”ta över och göra till sitt” (Säljö, 2015). Säljö hävdar att enligt ett sociokulturellt perspektiv approprierar människor inte bara språk och begrepp utan också fysiska redskap. Appropriering av såväl språkliga som fysiska redskap är en process som sker succesivt i olika faser från det att individen exponeras för dessa till dess att individen kan behärska dem på ett självständigt och

adekvat sätt. Appropriering har inte har någon slutpunkt. Appropriering handlar om att individen har utvecklat förmågan att hantera och behärska såväl intellektuella som fysiska redskap och kan använda dessa i olika situationer på ett ändamålsenligt sätt (Säljö, 2015).

Appropriering sker när människor tillgodogör sig kunskaper och erfarenheter de exponeras för genom deltagande i sociala praktiker vilka så småningom blir redskap som de kan använda på egen hand (Säljö, 2013). Genom att appropriera språkliga redskap i samspel med andra, socialiseras vi till att bli kulturella varelser (Säljö, 2015).

Intersubjektivitet

Det finns olika tolkningar eller definitioner av intersubjektivitet.

Linell (2014) skriver att intersubjektivitet ibland beskrivs i termer av gemensam grund (Clark, 1996), delad intentionalitet (Tomasello, 2008) eller ”socialt delad kognition” (Schegloff, 1991).

Det som dessa forskare verkar vara eniga om är att intersubjektivitet handlar om att uppnå tillräckligt, snarare än fullständig, delad förståelse för det aktuella ändamålet så att samtalsparterna ska kunna fortsätta med pågående aktivitet eller samtal (Linell, 2014).

Intersubjektivitet innebär, enligt Wells, att deltagarna i en dialog behöver vara eniga om såväl ämne som syfte med sitt samtal. För att dialogen ska kunna fortgå behöver deltagarna oupphörligt sträva efter att uppnå intersubjektivitet. Wells menar att intersubjektivitet ständigt måste förhandlas fram av deltagarna för att kunna uppnås oavsett om det handlar om vardagliga samtal eller om mer medveten konversation.

Linell (2014) hänvisar till Rommetveit (1985) som lyfter fram paradoxen med intersubjektivitet, nämligen, att intersubjektivitet måste tas för givet för att uppnås. Denna paradox innebär att deltagarna måste ingå i någon sort tyst överenskommelse och utgå ifrån att de delar något gemensamt. För att uppnå intersubjektivitet behöver deltagarna förutsätta att de delar mycket kunskap från början. Detta innebär att när människor går in i dialog med varandra, utgår de ifrån att den andre kommer upprätthålla ett slags överenskommelse för att växla mellan två roller. Intersubjektivitet sker inte automatiskt, oundviklig och fullständig (Linell, 2014). Under ett samtal strävar vi efter att uppnå en förståelse och intersubjektivitet som är tillräcklig för aktuella praktiska ändamål (Garfinkel, 1967, refererad i Linell, 2014). Intersubjektivitet handlar, enligt Rommetveit (1962, refererad i Säljö, 2015) att kunna sätta sig in i vad andra människor uttrycker och menar när vi samspelar med dem, dvs. att kunna ta den andres perspektiv. Linell betonar tillit och misstros roll i kommunikativa processer och betydelse för

att intersubjektivitet ska kunna uppnås. När vi kommunicerar, agerar vi ofta som om vi litar på den andre (Linell, 2014).

Stöttning

Begreppet stöttning (scaffolding) myntades av utvecklingspsykologerna Wood, Bruner och Ross (1976) för att beskriva den hjälp och vägledning som kännetecknar samspelet i många slags av interaktioner mellan en mer kompetent person (tex. handledare) och någon med mindre erfarenhet (tex. student). Stöttning förknippas med zone of proximal development (ZPD, Vygotsky, 1978) eller zonen för närmaste utveckling som det oftast översätts till svenska. Grundidén med stöttning är att den mer kompetenta personen ger antingen fysiskt eller intellektuellt stöd åt den mindre erfarna personen tills den har tillägnat sig en viss färdighet eller kunskap. Stödet tas succesivt bort allt eftersom den lärande börjar behärska dessa färdigheter eller befäst kunskaper på egen hand (Säljö, 2015).

Stöttning kan förekomma i olika former. Nilsen (2018) har översatt Plöwmans och Stephens, (2017, 2013, refererade i Nilsen, 2018) begrepp *guided interaction* till stöttande samspel. Enligt Nilsen består denna sorts samspel av två dimensioner: en *direkt* och en *indirekt*. Det direkta stöttande samspelet sker i direkt interaktion, dvs. ansikte mot ansikte, med den lärande och aktiviteter. Vid indirekt stöttande samspel sker lärarens stöttning till den lärande på avstånd i både tid och rum och inrymmer tex. lärarens planering och strukturering av aktiviteter. Plöwmans och Stephens definition av begreppet innefattar flera aspekter än den traditionella definitionen (Wood, m.fl., 1976) och där har den språkliga aspekten av processen en vidare mening och inbegriper fler former av interaktion, där vikten av såväl verbal som icke-verbal interaktion understryks (Nilsen, 2018).

Metod

I detta kapitel kommer jag att redogöra för val av metod, urval, genomförande, datagenerering samt de ställningstaganden som har gjorts vad det gäller avgränsningar, urval och etiskt förhållningssätt. Jag redogör också för överväganden i fråga om reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet. Min förförståelse kommer även att diskuteras och hur det eventuellt kan ha påverkat analys av empirin och resultatet.

Kontext för studien samt avgränsning

Göteborgs universitet deltog i försöksverksamhet för övningsförskolor (ÖFSÖ) som initierades av staten hösten 2014. I detta nationella femåriga projekt (2014-2019) försöksverksamhet med övningsförskolor och övningsskolor (Utbildningsdepartementet, 2014; Prop. U2013/4305/S) deltog både förskolor och skolor runt om i landet. I PM: et (Dnr: U2013/4305/S) anges att projektet syftar till att öka samverkan mellan högskola och ”fältet” och öka kvalitén på den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Ett mål med ÖFSÖ (Dnr GU: V 2014/19) var både att utveckla samverkan och skapa jämvikt mellan akademi och skolverksamhet. Samarbetet sågs som en nyckelfaktor för att överbrygga den existerande klyfta som studenter säger sig uppleva mellan teori och praktik, de högskoleförlagda och verksamhetsförlagda och delar i utbildningen. Genom nära samverkan och nätverk mellan VFU-handledare, VFU-kurslärare, VFU-samordnare och studenter inom övningsförskoleområden, reflekterade man över VFU-uppdraget och i samverkan utvecklades mål, innehåll, uppgifter och praxisseminarium i samtliga VFU-kurser, med examensordningens mål för förskollärare som utgångspunkt.Handledningen under den verksamhetsförlagda utbildningen framhålls också som en av nyckelfaktorer för att stärka kvaliteten.

Under tiden projektet pågick bedrevs forskning inom projektet för att studera de processer som deltagarna medverkat i. Bl.a. studerades muntliga presentationer, praxisseminarier, trepartssamtal mellan förskollärarstudent, handledare och VFU-kurslärare samt tvåpartsamtal.

Handledningssamtalen är planerade samtal som förekommer en gång i veckan och varar ca. en timme. Handledningssamtal avser studenters och handledarens erfarenheter och reflektioner över studentens deltagande i verksamheten, deras kunskaper, färdigheter och förmågor i relation till kursens lärandemål. Studenters, lärande och progressionen i relation till lärandemålen diskuteras och feedback av studenters prestationer under VFU:n framförs av handledare och utifrån det utarbetas strategier för vidare utveckling. Som stöd och underlag för

bedömning i kursen används under samtalen ett bedömningsunderlag där lärandemålen beskrivs och kopplas till de olika betygskriterierna (se bilaga 3) vilket bildar underlag för kurslärarens sammanvägda bedömning. I föreliggande studie undersöks vilka språkliga strategier som används av VFU-handledare under handledningssamtalen, för att synliggöra studentens lärande och utveckling under VFU. I studien analyseras de delar ur handledningssamtalet som berör sammanfattning av studentens lärande och utveckling, utvecklingsområden samt bedömning under kursen.

Ljudinspelning

Metoden för datagenerering var ljudinspelning av handledningssamtal mellan VFU-handledare och förskolelärarstudenter. Fördelarna med ljudinspelning är enligt Björndal, (2005) att det som dokumenteras bevaras permanent och kan granskas flera gånger. Dessutom bevaras detaljerna som med andra metoder kan gå obemärkta förbi. Björndal skriver att ljudinspelning är särskilt lämplig för att registrera och analysera kommunikations- och samspelsprocesser. Ytterligare fördelar med ljudinspelning som metod är att den, till skillnad från t.ex. videoinspelning och intervju, kan upplevs mindre påträngande och inkräktande på de medverkande (Björndal, 2005). Björndal understryker att ljudinspelning har begränsningar precis som andra dokumentationsformer. Exempelvis påverkar både placering och inställningar vad som registreras och därmed vilken data som registreras och vilken information som blir bakgrund eller inte registreras. En annan nackdel med ljudinspelning som metod är att den inte registrerar icke verbal kommunikation. Ytterligare en nackdel är att deltagarnas utsagor kan påverkas av att de spelas in, vilket påverkar deras äkthet.

Genom en tillvänjningsperiod kan deltagarna bli mer bekväma med dokumentationsverktygen och därmed minimera eller motverka riskerna för påverkan menar Stukát (2011). Eftersom detta var det sjunde samtalet som medverkande handledare och student spelade in, utgår jag ifrån att de redan hade genomgått denna tillvänjningsperiod.

Datagenerering och Urval

Materialet i föreliggande studie är en del av datainsamling inom ÖFSO. Empiri har genererats under handledningssamtal, mellan VFU-handledare och förskollärarstudent under den andra av fyra VFU-kurser i ett förskollärarprogram. Ljudupptagning av handledningssamtalen för studien har deltagarna själva ansvarat för. Inspelningarna sparades av handledaren på ett USB-

minne och överlämnades till respektive kurslärare efter avslutad kurs som i sin tur lämnade över materialet till kursansvariga vid efterföljande kursutvärdering.

Inspelningsutrustning tillhandahölls av forskarna Borg (2017) och Brodin Olsson (2019) som i sin tur hade lånat den av Göteborgs universitets servicecenter som tillhandahåller utrustning för studenter och forskare vid behov. USB-minnen med det inspelade materialet förvarades sedan inlåst och endast forskarna (Borg, 2017 & Brodin Olsson, 2019) hade tillgång till det. All insamlad data i form av ljudfiler har förts över och sparats på en forskningsmapp avsedd server som endast behöriga har tillträde till. Ett låst utrymme, som endast behöriga har tillgång till, har använts för att förvara all skriftlig dokumentation i form av medgivandeblanketter. Informanterna har avidentifierats och fått fingerade namn eller ett nummer i transkriberingen. Detta förfaringssätt användes av både Borg och Brodin Olsson.

Som det framgår ovan består empirin i denna studie av sekundärdata eftersom datan till denna studie har samlats in av Borg och Brodin Olsson inom ÖFSÖ. Till skillnad från primärdata som innebär data som forskaren själv har samlar in, består sekundärdata av redan existerande empiri som någon annan har samlat in (Bryman, 2008). Fördelarna med att använda sekundär data är, enligt Bryman, att dess användbarhet maximeras och man (forskaren) kan bespara både tid och pengar när man får tillgång till färdiginsamlade material. Nackdelen med empiri som samlats in av andra forskare är att det sannolikt hade annat forskningsmål än det man har när det används som sekundärdata. Målet med datainsamling som används i föreliggande studie har skett i forskningssyfte inom förskolläraryrket vilket stämmer överens med syfte för denna studie. Dessutom har empirin som används i denna studie inte använts tidigare av någon annan forskare.

Urval

Respondenterna till studien valdes enligt Brodin Olsson (2019) och Borg (2017) utifrån det som Bryman (2008) benämner som bekvämlighetsurval, vilket som namnet antyder, betyder att respondenterna för tillfälle var tillgängliga för forskarna eftersom de var involverade i utbildningen. I denna studie skulle man kunna påstå att benämningen bekvämlighetsurvalet får dubbel betydelse, eftersom jag hade tillgång till det färdiginsamlade materialet inför studiens genomförande. Bryman framför nackdelen med bekvämlighetsurval kan vara att det inte går att generalisera resultatet eftersom respondenterna inte är representativa för population i övrigt. Studiens generaliserbarhet kommer jag att redogöra för nedan.

Empirin består av sju handledningssamtal (ca 7h samtal) mellan ett handledarpar (student och handledare). Av dessa sju har ett samtal valts ut för analys då samtalet bestod av mycket dialog mellan student och handledare. Eftersom min forskningsfråga handlar om att undersöka språkanvändning under handledningssamtal, fann jag angeläget att undersöka närmare om handledare använde någon samtalsstrategi eller struktur för att sätta in studenten i den här sortens samtal. Eftersom detta är det sista samtalet för kursen där studentens lärande och progression ska sammanfattas och bedömningen framföras, fann jag intressant att undersöka hur detta gjordes dvs. vilka strategier handledaren och studenten använde för att åstadkomma detta. Studien innefattar en handledare och en förskollärarstudent. Samtalet är det sista för kursen och pågår i 47 minuter.

Transkribering

Empirin är transkriberad ordagrant enligt Gail Jeffersons underlag (se bilaga 4 för en transkriptionsnyckel). Gail Jeffersons transkriberingssystem lyfts fram av Hepburn och Potter (2007) som standard vid analyser av konversationer. Transkriptionsnyckeln beskriver för hur yttranden skulle markeras i texten: turer i samtalet, om det var lågt eller starkt tal, markeringar i överlappande tal, pauser i samtalet som markerades i sekunder samt hur längden på pauserna. I transkriberingen har H använts för att beteckna handledare och S för student. När kursmål eller betygskriterier omnämns under samtalet har text kursiverats i utdragen.

Analysprocess

Denna studie karaktäriseras av fallstudie vilket är en forskningsmetod som används när man noggrant vill undersöka och beskriva ett eller flera enskilda fall (Denscombe, 2014). Fallstudier möjliggör att beskriva saker detaljerat, att jämföra olika alternativ eller beskriva vissa specifika aspekter i en situation. Information som generas via fallstudier är viktig eftersom den föreslår nya tillvägagångssätt att utforska eller ger förklaring till hur aspekter i fallet sammanfogas (Denscombe, 2014).

Flyvbjerg (2003/04) skriver att fördelar med fallstudie, är närhet till det verkliga livet och dess mångfaldiga rikedom av detaljer, vilket enligt Flyvbjerg, är det viktiga utifrån två aspekter. För det första ger de en nyanserad bild av verkligheten, och däribland vår föreställning att mänskligt

beteende inte kan förstås på ett meningsfullt sätt om vi endast ser det som regelstyrda handlingar som existerar i inlärningsprocessens lägsta nivåer. Fallstudier är också viktiga för forskarens egen inlärningsprocess genom att de bidrar till att utveckla de färdigheter som behövs för att åstadkomma bra forskning (Flyvbjerg, 2003/04).

Analysen av empirin har bearbetats i olika steg utifrån studiens forskningsfrågor. Jag lade särskilt fokus på språkanvändning under samtalen. Parallellt med genomlysning av ljudfilerna läste jag transkriptionerna för att få en tydligare bild av samtalens struktur och även av vad som sades under samtalen. Vid sidan av detta fördes anteckningar om samtalens innehåll, struktur och handledarens resp. studentens talutrymme, samt vilka olika typer av språk som användes under samtalen. Samtal som innehöll stor tonvikt på monologer sorterades bort då dessa inte var relevanta för studien i relation till studiens syfte och forskningsfrågor och för att begränsa empirin.

Efter denna första gallring valdes ett samtal ut som underlag för studien. Transkripten av hela samtalet skrevs ut och för ytterligare genomläsning. Vid denna genomläsning markerades och kategoriserades relevanta delar av hela samtalet, med fokus på hur språket användes, vilka frågor som ställdes och hur dessa besvarades. Urvalet består av 23 sidor excerpt ur empirin. Utifrån hela samtals sekvens valdes 9 excerpt som tematiserades och analyserades för att identifiera och analysera samtalsstrategier som deltagarna använde. Utifrån forskningsfrågan gjordes en kategorisering av olika teman och sekvenser som utgångspunkt för analysarbetet med stöd av interaktionsanalys (Jordan & Henderson, 1995). De excerpten som bedömdes som representativa för innehållet, ingår i resultatkapitlet och innefattar 18 minuters samtal (av totalt 47 min).

Interaktionsanalys är en tvärvetenskaplig metod för empirisk forskning av interaktion mellan människor. Den hjälper till att bryta ut och koda sekvenser av beteenden i interaktion i syfte att förstå interaktion och kommunikation mellan människor. Jordan och Henderson (1995) beskriver att interaktionsanalys studerar aktiviteter såsom tal, icke verbal interaktion och användning av artefakter och teknologier som identifierar praktik och problem och resurser för lösning av dem. Metoden anses särskilt fördelaktig vid granskning av empiri bestående av inspelade data, exempelvis video- och ljudinspelningar, eftersom det möjliggör att inspelade sekvenser av interaktion kan spelas upp för flera användare och vid flera tillfällen. Målet med interaktionsanalys är, enligt Jordan och Henderson, att identifiera regelbundet med vikt

deltagarna använder resurserna för den komplexa sociala och materiella världen av aktör och objekt.

Etiska ställningstaganden

Informationskrav och samtyckeskrav

Det är oerhört viktigt att man är noga med att följa forskningsetiska regler när man forskar eftersom forskning i vissa fall kan innebära långtgående konsekvenser för de personer som deltar när studierna publiceras för allmänheten. För att värna om deltagarnas personliga integritet har forskningsetiska regler tagits fram. Vetenskapsrådets rapport "God forskningssed" (2017) betonar att forskare behöver ha kunskaper om värdefrågor, etiska riktlinjer och etiska teorier för att kunna göra etiska överväganden och hitta en rimlig balans mellan olika intressen som är legitima (Vetenskapsrådet, 2017). Rapporten framhåller uppförandekrav som ställs på en forskare, och som är förenade med forskarrollen. Dessa krav sammanfattas i åtta punkter (se Vetenskapsrådet, 2017, s.8) och de har jag efterlevt under min studie.

Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning har man 1990 antagit forskningsetiska principer. Dessa principer innefattar riktlinjer för etikkommitténs granskning av forskningsprojekt inom Ämnesrådet för humaniora och samhällsvetenskap, och är även vägledning för den enskilde forskaren att förhålla sig till vid planering av forskningsprojekt. Principerna ska ses som vägledning för forskare och får inte ersätta forskarens egna bedömningar och eget ansvar (Vetenskapsrådet, 2002). För att skydda den enskilda individen bl.a. mot *otillbörlig insyn* och för att *utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning* (Vetenskapsrådet, 2002, s.5) har individskyddskravet upprättats. Det grundläggande individskyddskravet har konkretiserats i fyra allmänna huvudkrav på forskningen, dessa är: i) *informationskravet*, ii) *samtyckeskravet*, iii) *konfidentialitetskravet* samt iv) *nyttjandekravet*.

- *Informationskravet*. Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
- *Samtyckeskravet*. Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
- *Konfidentialitetskravet*. Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant

sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Frågan om konfidentialitet har ett nära samband med frågan om offentlighet och sekretess.

- *Nyttjandekravet*. Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

I föreliggande studie, anser jag, att samtliga ovanstående individskyddskrav har efterföljts. Enligt Borg (2019) och Brodin Olsson (2017) som ansvarade för insamling av empirin, har informations- och samtyckeskrav inför insamling av materialet till denna studie följts noga. Alla respondenter (studenter, handledare och kurslärare) har i samband med intervjuerna (Borg, 2017) eller kursintroduktionen (Brodin Olsson, 2019) informerats både muntligt och skriftligt om studien och sitt deltagande. Vidare informerades respondenterna både muntlig och skriftligt om möjlighet att avbryta sitt deltagande när som helst under studien. Ett skriftligt medgivande hade utformats och de som valde att delta skrev under det (Se bilaga?).

Presumptiva deltagare informerades att syftet med ljudupptagningarna var att genom forskning höja kvalitén på studenternas verksamhetsförlagda utbildning och i förlängningen bidra till att kvalitetssäkra bedömningen och examination i samverkan mellan fältet och universitetet samt höja kvaliteten på förskollärarytbildningen. Studenter och handledare informerades också att ljudupptagningarnas syfte var att studera de processer som deltagarna medverkar i och i synnerhet studera handledningstillfällen och trepartssamtal.

Konfidentialitetskrav och nyttjandekrav

Konfidentialitetskravet har efterföljts genom att inga personuppgifter samlades in förutom vilken yrkeskategori informanten tillhörde, t.ex. om de var handledare, student eller kurslärare. För att förhindra att de deltagande handledare, studenter eller kurslärare som finns med i materialet, kan identifieras av utomstående har endast deltagarnas namn och vilken ljudfil som hör till vilken kurs har dokumenterats i Brodin Olssons (2019) fall. Det behöver dock tilläggas att källdata och övrig dokumentation från studier eller forskning som bedrivs på ett universitet eller högskola, är myndighetens egendom, och att dessa dokument omfattas av offentlighets- och arkivlagstiftningen (Vetenskapsrådet, 2017).

Nyttjandekravet i studie har uppfyllts, genom att deltagarna har informerats av Borg och Brodin Olsson hur empirin skulle användas och att det inte kommer att användas utanför

forskningssammanhang (Vetenskapsrådet, 2002), vilket gäller även denna studie. Det framgår i medgivandeblanketten att ljudupptagningar sker för forskning och att materialet inte kommer göras tillgängligt för någon utanför denna forskning (Borg, 2017; Brodin Olsson, 2019).

Etiska frågor eller dilemman kan uppstå inte bara under intervjusituationer, utan när som helst under hela forskningsprocessen, vilket man som forskare behöver vara medveten om (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann framhåller fyra etiska riktlinjer som anses vara viktiga vid forskning, vilka är, *informerat samtycke*, *konfidentialitet*, *konsekvenser* och *forskarens roll*. Författarna betonar forskarens integritet, kunskap, erfarenhet, hederlighet och objektivitet som avgörande för att forskningen ska bedrivas på ett etiskt sätt, menar dem (Kvale & Brinkmann 2009, s. 91).

Metoddiskussion

Studiens reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet av studiens resultat diskuteras nedan.

Reliabilitet

Reliabilitet handlar om forskningsresultatet kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Bryman (2008) handlar reliabilitet om följdriktigheten, överensstämmelsen och pålitligheten hos ett mått på ett begrepp. Stukát (2011) skriver att det är svårare att uppnå hög reliabilitet i kvalitativa studier än vid kvantitativa eftersom man i kvalitativa studier inte kan skatta studiens tillförlitlighet med hjälp av siffror. Som forskare bör man fråga sig om ens mätinstrument i studien mäter det den avser att mäta. För att uppnå god reliabilitet bör man som forskare vara noggrann i alla led i sin studie och i den möjligaste mån eliminera felkällor (Bergström & Boréus, 2012).

Då empirin i studien består av ljudinspelning som spelades in av deltagarna själva, där jag inte var närvarande och att jag dessutom har fått tillgång till det färdigtranskriberade materialet, har inte jag själv påverkat respondenternas svar. Vid analys av empirin kontrollerade jag transkriberingen mot ljudfilerna för att säkerställa att de stämde överens.

Validitet

Validitet innebär att forskningsmetod undersöker vad vi avser att undersöka. Det handlar om studien verkligen besvarar just den frågan (Bergström & Boréus, 2012).

För att uppnå god validitet är det viktigt att forskaren under forskningsprocessen reflekterar över om sin forskningsmetod undersöker vad hen avser att undersöka. Bryman (2008) hävdar att validitet handlar om att bedöma om de slutsatser som studien genererat hänger ihop eller inte. Validiteten påverkas också av forskarens förmåga att kommunicera sin forskningsprocess, dvs. hur transparent den är. Därför har jag strävat att vara så transparent som möjligt med tillvägagångssättet för denna studie för att undvika oklarheter och i syfte att öka validiteten. Att under forskningsprocessen ständigt fråga sig - *undersöker jag det jag verkligen avser att undersöka?* hjälper forskaren att under studien gång hålla fokus på det man avser att studera (Stukát, 2001, s. 136). Ett viktigt kriterium vid kvalitativ forskning är ekologisk validitet, vilket innebär att forskningsresultat är tillämpningsbar i människors naturliga miljöer. Ju mindre tillrättalagda forskningsmiljöerna är desto mer representativa och valida är resultaten för populationen (Bryman, 2008).

I föreliggande studie genomfördes inte handledningssamtalen i syfte att generera data, utan de är en del av utbildningen och ett naturligt inslag i både handledarens och studentens vardag under VFU. Under hela analysprocessen har jag fått vägledning av min handledare för att kunna hålla fokus på empirin i relation till min forskningsfråga och de centrala begreppen i studien, vilket också bidrar till att uppnå validitet.

Min förförståelse

Under perioden studien pågick arbetade jag som VFU-kurslärare inom förskolläraryrket och liksom övriga kurslärare deltog även jag i projektet. Mitt deltagande handlade om ljudinspelning av praxisseminarier med den grupp studenter som jag då ansvarade för. Dessa inspelningar har jag inte tagit del av i studien då de saknar relevans för forskningsfrågan.

I och med att jag själv har arbetat som VFU-handledare och genomgått handledarutbildning på 7,5 hp, har jag en förståelse och därmed också en förförståelse för vad handledarroll innebär och även en uppfattning om vad som är av betydelse när det gäller handledningssamtal under VFU. Min strävan under studiens gång har varit att vara öppensinnad och ständigt hålla fokus på min forskningsfråga för att undvika att analysen "färgades av" min förförståelse. Jag är också medveten om att det inte går att komma undan sin förförståelse helt. Gadamer (refererad i Bergström & Boréus, 2012) hävdar att vad gäller textanalys, kan viss förförståelse vara nödvändig och att tolkning av texter är omöjlig utan förförståelse. Faktorer såsom våra

personliga upplevelser, vår världsuppfattning, vår utbildning eller vilket socialt sammanhang vi befinner oss i, påverkar vår förståelse av texter (Bergström & Boréus, 2012).

Min handledares ständiga påminnelse att hålla fokus på forskningsfrågan och att endast analysera vad som sägs utan att tolka eller värdera, anser jag har hjälpt mig att försöka vara så objektiv som möjligt under analys av empirin och bidragit till att minimera riskerna att analysen och därmed studiens resultat färgats av min förförståelse.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handlar om studiens resultat gäller endast för den grupp som undersöktes eller om den kan generaliseras (Stukát, 2008). Bryman (2008) skriver att en av de faktorer som påverkar studiens generaliserbarhet är undersökningsgruppens storlek. Resultat från en fallstudie kan inte generaliseras då en inte utgör ett stickprov av en population, hävdar Bryman. Vidare refererar Bryman till Willians (2000) som skriver att kvalitativa forskare i många fall kan skapa det han kallar för måttliga generaliseringar, vilket innebär att olika aspekter av det fokus som en undersökning har, kan betraktas som exempel på en bredare uppsättning av identifierbara drag. Kvalitativa forskare kan med andra ord jämföra sitt resultat med resultat från liknande studier som andra forskare har gjort i jämförbara grupper. Då det kan vara svårt att generalisera resultatet i kvalitativa studier kan man snarare försöka besvara på frågan om vilken population resultatet är representativt för, skriver Willians (refererad i Bryman, 2008). Istället för att göra anspråk på generalisering, strävar den kvalitativa forskaren snarare efter kontextuell förståelse av beteenden, värderingar och åsikter, och dessa måste tolkas i ett sammanhang.

I den aktuella studien är inte ambitionen att göra anspråk på någon form av generaliserbarhet, utan studiens kunskapsintresse är snarare att söka bidra med kunskap och förståelse för faktorer som är av betydelse för handledningssamtals kvalitét. Resultatet av studien kan användas som underlag för diskussion om VFU-handledarens roll och samtalsmetodik såväl under förskollärarytutbildning som under utbildning av VFU-handledare.

Resultat

I detta kapitel analyseras hur en students lärande under VFU synliggörs utifrån språkliga utsagor. I detta kapitel analyseras tre utdrag av ett handledningssamtal med fokus på språkliga strategier som används under handledningssamtalet. Resultatet visar att handledarens samtalsstrategi för att synliggöra studentens lärprocess sker genom i) frågor som möjliggör orientering och överblick över lärande i kursen, från helhet till delar ii) frågor som synliggör den vetenskapliga grunden som utgångspunkt för sitt arbete iii) resonemang och fråga som möjliggör identifiering av utvecklingsområden samt summativ och formativ bedömning.

Frågor som möjliggör orientering över lärande i kursen. Rörelse från helhet till delar av studentens lärande i kursen

Första delen av samtalet, som analyseras i excerpt (1.1 -1.4) visar hur handledaren orienterar sig och får översikt över studentens lärande. Detta görs med hjälp av olika typer av frågor, i) en öppen fråga som möjliggör orientering och översikt ii) en specifik fråga som avgränsar och riktar fokus på studentens lärande iii) en explicit fråga som synliggör studentens utveckling beträffande yrkesrollen, samt iv) en utmanande fråga som möjliggör ett meta-perspektiv på studentens lärande. Handledaren utgår ifrån helhet och smalnar med sina frågor av genom att rikta fokus på specifika delar av studentens lärande som på det sättet synliggörs.

Excerpt 1.1: Öppen fråga om erfarenheter och tankar om kursen. Fråga som öppnar upp och möjliggör orientering och översikt samt samtalsinriktning.

- 1 H: så där så nu är det då sista handledningssamtalet för den här VFU-kursen
- 2 S: mm precis
- 3 H: vad-vad snurrar i ditt huvud?
- 4 S: mycket men ändå står det lite still eh det är - det känns
- 5 konstigt att det liksom är över för den här gången eh för
- 6 det har hänt mycket känner jag alltså på - alltså på många
- 7 plan eh-eh och man har fått väldigt mycket nya erfarenheter
- 8 kunnat använda sin //---//det har vart liksom mycket så det
- 9 det är så konstigt att det nu liksom kom- nu kommer man ju
- 10 återgå till sin normala vardag o liksom kanske inte tänka på den

11 kunskapen man har fått på samma sätt som man gör kanske under
12 den här praktiken o VFU-perioden att då får man verkligen
13 användning för det för nu – sen så blir det ju så inriktat mot
14 just ett-ett ämne eller en kurs så det-det kommer vara lite
15 ovan för det känns som det är nu man får ta upp allt som man
16 har lärt sig [eller]

Samtalet inleds av handledare som explicit uppmärksammar att det är sista samtal för denna VFU-kurs (linje 1), vilket studenten instämmer på (linje 2). Detta kan tolkas som ett sätt för handledaren att sätta ramar för detta handledningssamtal. Studentens respons om att kursen är avslutad, hur hon upplever det och varför (linje 4-6), uttrycks också i allmänna termer: det är över för den här gången (linje 5).

Handledaren ställer sedan en öppen fråga formulerad i vardagliga termer: vad snurrar i ditt huvud? (linje 3). Den typen av öppen fråga öppnar upp för samtal och möjliggör för studenten att synliggöra sitt perspektiv på vad hon vill framföra till diskussion och utifrån sina behov välja innehåll i samtalet. Implicit innebär frågan att det är studentens lärande och utveckling under kursen som nu avslutas som handledaren syftar på, utan att något specifikt innehåll eller område pekas ut. Det är studentens erfarenheter och lärande *överlag* under hela VFU-perioden som underförstått förväntas tas upp för diskussion. Den typen av öppen fråga möjliggör att handledaren får översikt över studentens lärande och erfarenheter under kursen och kan bilda utgångspunkten i samtalet.

Studenten möter handledarens fråga genom att beskriva sin utveckling eller lärande också överlag och sammanfatta genom att uttrycka sig i vardagliga termer: det har hänt mycket; på många plan och fått väldigt mycket nya erfarenheter (linjer 6-8), vilket lämnar utrymme för tolkningar. Samtidigt antyder nya erfarenheter att någon typ av lärande har skett. Studenten fortsätter uttrycka sig i vardagliga termer, om något som återigen tolkas handla om det egna lärandet under denna VFU-kurs (linjer 6-7) genom referens till kunskap: kanske inte tänka på den kunskapen man har fått (linje 10). Studentens respons kan tolkas som att hon gör en distinktion mellan teoretisk och praktisk kunskap genom en jämförande referens mellan pågående VFU och kommande HFU. I sitt svar resonerar studenten om kopplingen mellan de teoretiska och praktiska kunskaper och hur dessa har kunnat tillämpas under VFU-perioden (linje 13) då får man verkligen användning för det. Responsen beskriver

teoretiska kunskaper i utbildningen som användbara: det känns som det är nu man får ta upp allt som man har lärt sig (linjer 15-16) och att nya kunskaper läggs på de befintliga. Med andra ord, samtalet inleds med en öppen fråga i vardagsspråk och besvaras på motsvarande sätt med en beskrivning i vardagsspråk.

Med andra ord möjliggör frågans karaktär för studenten att sätta ord på kunskaper, upplevelser och erfarenheter under denna VFU-kurs och dela med av sina tankar. Handledarens samtalsstrategi kan sägas möjliggöra orientering och översikt över studentens erfarenheter och lärande under denna VFU-period och därmed bestämma möjliga fokusområden i samtalet. På det sättet kan helheten fångas då frågan inte pekar ut någon specifik del av studentens lärande utan hela VFU-kurs. Frågans karaktär lämnar utrymme för att studenten kan ta upp för diskussion allt som hon tänker på eller lärt sig i relation till denna.

Excerpt 1.2: Specifik fråga som både avgränsar och riktar fokus på studentens lärande under den aktuella VFU-kursen.

17 H: men //--/--// vad känner du så här det här har jag lärt mig
18 under den här terminen under den här perioden?
19 S: jag skulle nog säga att mycket jag har lärt mig - det är mest så
20 här konkret som kommer till min tanke när jag hör liksom vad jag
21 har lärt mig så skulle jag nog säga hur det är - det här med att
22 planera o reflektera typ för jag har ju hållit i lite olika
23 aktiviteter och hur - eh (.) hur det blir när man reflekterar
24 efter så här vad var det jag kunde - det gör man ju i många
25 situationer men just när det handlar om planeringen att så här
26 hur blir det om jag testar samma situation fast i morgon men jag
27 gör om det här o det här och att man - alltså efter reflektionen
28 gör om i planeringen hur-hur stor skillnad det blir på det man
29 k- själv kan erbjuda eh så det skulle jag säga är det som kommer
30 till min tanke först eh reflektion och planering //--/--// sen vad
31 har jag lärt mig mer? eh alltså hur min roll eh - vad jag kan
32 lära ut till barnen o hur det blir om jag inte är med att man

33 lär sig både av att ka- alltså skapa och reflektera själva
34 alltså att barnen sitter o - att man kanske inte ska gå in i
35 något som barnen leker med eller pysslar med för att dom är
36 liksom - har sin lilla bubbla där dom kan eh lära sig av
37 varandra men också testa själva o hur det blir när jag kommer in
38 o kan bidra med liksom min kunskap o begrepp o - så det ja
39 mycket kring-kring det känner jag att det - för det har vi ju
40 testat mycket i aktiviteterna

Med hjälp av en specifik fråga: vad känner du så här det här har jag lärt mig under den här terminen under den här perioden (linjer 17-18) avgränsar och leder handledaren in samtalet på att studenten ska identifiera och verbalisera vad hon har lärt sig under denna specifika VFU-kurs. Frågans karaktär möjliggör att fokus riktas på studentens lärandeprocess under just denna *specifika period* och att detta synliggörs.

Studenten svarar genom att inleda med en sammanfattande formulering: jag skulle nog säga att mycket jag har lärt mig (linje 19) men övergår därefter till att avgränsa sig till ett konkret innehåll skulle jag nog säga hur det är - det här med att planera o reflektera (linjer 20-22) som ett sätt att närma sig det som frågas efter. I sin respons redogör studenten vidare för sitt eget lärande och utveckling och för aspekter av förskollärares kompetens som hon anser betydelsefulla, och dess implikationer för barns lärande och utveckling (linjer 23-30).

Studenten fortsätter sedan med att ställa en fråga till sig själv om vad hon mer har lärt sig sen vad har jag lärt mig mer? (linjer 29-30). Det kan förstås som ett explicit uttryck för att studenten tänker efter vad hon har lärt sig mer. Studenten fortsätter med att återge en detaljerad beskrivning och konkretisering av sitt eget lärande under kursen.

Med andra ord, är frågan som handledaren ställer av avgränsande karaktär, vilket leder till att fokus riktas på att studenten ska beskriva sin egen lärande under VFU-kursen samt resonera över annat innehåll som hon har behov av eller anser vara viktigt att lyfta upp. Studenten svarar på handledarens fråga genom att synliggöra delar av sitt lärande under VFU och reflektera över

den egna lärarrollen. Vidare resonerar studenten över konsekvenserna av förskollärarens olika förhållningssätt för barns utveckling och lärande.

Excerpt 1.3: Explicit fråga som synliggör studentens uppfattning om den egna utvecklingen beträffande yrkesrollen.

41 H: precis du har ju tagit väldigt mycket ansvar eh speciellt över
42 ditt temaarbete eh o har ju s- utvecklat det genom flera olika
43 led eh (.) sen har du ju tränat på det här med eh att ta en
44 större pedagogisk roll eller ledande roll eh hur - vad tänker du
45 kring ditt lärande där?

46 S: mm eh det har varit (.) spännande att få - för i alltså att -
47 jag känner så här i att ha ett tema så är det ju ändå också en
48 ledande roll som man måste ta på ett sätt alltså om man ska
49 hålla i en aktivitet så blir det ju en ledande roll o eftersom
50 jag har ändå kunnat bestämma lite hur jag vill ha aktiviteten så
51 har jag ju kanske - eh (.) hur ska man säga - den ledande rollen
52 blivit alltså eh både av- liksom det som jag har känt mig
53 såklart så här bekväm i i och med att jag har kunnat välja lite
54 eh men sen vet jag inte hur det hade blivit om jag hade gjort
55 nått som-som jag inte var liksom van vid - nått ämne som jag
56 inte var liksom hundra med som man inte kan - så nu har jag ju
57 utgått väldigt mycket från liksom det temat som vi redan håller
58 på m- eller med boken o-o utvecklat det //--/-- (linjer 59-70)
59 jag har verkligen känt att nu har jag verkligen fått testa mig
60 fram för det är det enda sättet jag vet om nått funkar eller
61 inte just den dagen o sen nästa dag kanske det inte alls funkar
62 så det har varit - jag h- försöker fortfarande hitta min-min väg
63 till vem jag ska vara

Med hjälp av en explicit fråga: vad tänker du kring ditt lärande där? (linjer 44-45) tydliggör handledaren vad som ska synliggöras och riktar fokus mot ett specifikt lärandeinhåll. Att handledaren uttrycker sig med där indikerar att det är en avgränsad del av studentens lärande och inte lärandet överlag eller i sin helhet som handledaren syftar på ska synliggöras. Med denna fördjupande fråga pekar handledaren ut vissa bestämda delar av studentens lärande, nämligen hennes roll och ansvar i relation till sitt temaarbete att gå på djupet med. Detta lärande som handledaren pekar kan tolkas sammanhanget syfta på studentens utveckling avseende yrkesrollen, vilket explicit uttrycks i termer: du ju tränat på det här med eh att ta en större pedagogisk roll eller ledande roll (linjer 43- 44). Handledarens fördjupande fråga möjliggör att fokus riktas mot och att lärande och utveckling som skett inom ett specifikt område av förskollärares komplexa roll och ansvar synliggörs.

Studenten responderar genom ett resonemang om sin ledande roll i relation till sitt tematiska arbete: jag känner så här i att ha ett tema så är det ju ändå också en ledande roll som man måste ta på ett sätt alltså om man ska hålla i en aktivitet så blir det ju en ledande roll (linjer 47-49). Studenten redogör för hur detta har upplevts, vilka strategier hon har använt sig av i olika situationer och hur dessa har fungerat. Vidare resonerar studenten över sitt ansvar i det tematiska arbetet (linjer 50-53).

Att studenten i sitt svar håller sig inom fokusområdet som handledaren pekade ut kan ses som ett tecken på att studenten möter handledarens fråga. Samtidigt lämnar denna typ av frågor även utrymme för studenten att utgå ifrån sitt perspektiv och behov och bestämma vilka aspekter som ska lyftas fram för gemensam reflektion och diskussion.

Att handledaren inleder med att bekräfta det ansvar som studenten tagit under VFU: n (linje 41) kan ses som ett sätt för handledaren att återkoppla till det som studenten tar upp i samtalet tidigare testat mycket i aktiviteterna (se linje 40, excerpt 1.2) och hålla en röd tråd och stringens i samtalet. Handledaren övergår till att koppla det till studentens prestationer under temaarbetet och utmana studenten att identifiera och verbalisera sitt lärande och utveckling vad det gäller sin pedagogiska och ledande roll i detta sammanhang.

Med andra ord visar analysen hur samtalet, genom handledarens fråga, smalnas av och avgränsas till att handla om studentens lärande i ett specifikt sammanhang, dvs. under temaarbetet. Frågan pekar ut för studenten att det är identifiering och verbalisering av sina

kunskaper, färdigheter och förmågor i relation till detta specifika kunskapsområde som ska belysas närmare. Handledarens utforskande hållning, s.k. maieutiskt förhållningssätt (Åberg, 2009) möjliggör att studentens eget tänkande frigörs och studentens reflektion utmanas. Detta visas i denna excerpt då studenten inte bara svarar på det som efterfrågas utan också reflekterar över hur läraridentiteten kan utvecklas.

Excerpt 1.4: En utmanande fråga som möjliggör att ett meta-perspektiv på studentens lärande görs.

Utgångspunkt för samtalet är att handledaren återkopplar till studentens utveckling i relation till sin läraridentitet/yrkesroll, *vem man vill vara som pedagog*, och vad det innebär, vilket hon påpekar är något de har diskuterat mycket under handledningssamtalen under förra VFU-kursen. Här riktas fokus på studentens förmåga att hantera sina känslor framför allt i situationer där det inte har gått som hon har tänkt sig, eller känner att hon inte har lyckats.

64 H: hur - dom tankarna som for runt i ditt huvud hur bearbetade du
65 dom?
66 S: nej men jag tänkte på eh (.) jag tänkte på - men liksom hur ni
67 brukar reagera eller liksom hur ni - hur ni löser såna
68 situationer //---//(80-81)
69 det hade kommit liksom mer
70 naturligt sen kanske när man har varit mer i liksom - vetat så
71 här okej men nu är jag en del av det här liksom eh

Med frågan: dom tankarna som for runt i ditt huvud hur bearbetade du dom? (linjer 64-65) utmanar handledaren studenten att synliggöra hur hon bearbetar sina (oönskade) tankar och känslor. Frågan kan sägas inrymma en fördjupande dimension då fokus riktas på vissa aspekter av studentens värderingsförmåga och förhållningssätt. Handlaren fråga syftar på något som studenten tidigare tagit upp i samtalet, nämligen att hon upplever att det är svårt när det inte går som hon hade tänkt sig. Handledaren tar med denna fråga utgångspunkt i studentens oro och möjliggör för studenten att reflektera över och verbalisera detta i samtalet genom att explicit efterfråga att studentens ska redogöra för hur dessa tankar bearbetas.

Studenten responderar på handledarens fråga genom att referera till pedagogerna i arbetslaget som förebilder för det egna agerande och lärande. Studentens svar kan tolkas som ett uttryck för att hen uppfattar att lärande sker genom lärlingskap: hur ni brukar reagera eller liksom hur ni – hur ni löser såna situationer (linjer 67- 68), vilket indikerar att studenten ger uttryck för att hen lär sig genom att iaktta och ”härma” hur andra pedagoger på avdelningen agerar i liknande situationer. Studentens svar förefaller syfta på något som är implicit men eftersom inget förtydligande av svaret efterfrågas av handledaren kan det tyda på att intersubjektivitet om vad studenten syftar på delas eller på någon sorts förförståelse hos handledaren som innebär att någon vidare förklaring inte anses vara nödvändig.

Med andra ord, handledarens fråga möjliggör att studenten beskriver och synliggör på vilket sätt hon bearbetar och hanterar sina tankar och känslor i relation till detta. Ett meta-perspektiv på sitt lärande möjliggörs här genom att studenten utmanas att ”zooma ut”, reflektera över och synliggöra de strategier hon använder sig av i dessa situationer.

Sammanfattning del 1

Analysen av Excerpt 1.1 visar att handledaren genom en öppen fråga öppnar , får översikt, sätter ramar samt väljer riktning och innehåll för samtal. Handledarens fråga möjliggör inramning av samtalet och överblick över studentens erfarenheter samt helheten i studentens lärande under denna VFU-kurs. Frågans karaktär möjliggör för studenten att sätta ord på sina tankar och erfarenheter under denna VFU-kurs utifrån egna behov samt föra fram sitt perspektiv för diskussion. Utifrån detta kan handledaren välja både inriktning för samtalet och vilka fokusområden är relevanta i sammanhanget.

Analysen av Excerpt 1.2. visar att handledarens konkreta och utforskande fråga möjliggör ett utpekande och synliggörande av specifika delar av studentens lärande. Genom att sätta ord på, beskriva och konkretisera olika delar av sitt lärande under kursen blir lärandet i olika sammanhang synligt för såväl handledaren som studenten.

Analysen av Excerpt 1.3 visar att genom handledarens avgränsning med en explicit fråga synliggörs studentens uppfattning om den egna utvecklingen i relation till den pedagogiska och ledande rollen under temaarbetet, vilket blir synligt både för studenten och för handledaren.

Frågans konkreta karaktär underlättar för studenten att tydligt svara mot vad som efterfrågas. Studenten får därmed möjlighet att i sitt svar identifiera, reflektera över samt verbalisera sina kunskaper, färdigheter och förmågor i relation till detta specifika kunskapsområde som efterfrågas. Studentens uppfattning om sin utveckling blir därmed synlig för såväl studenten som handledaren.

Analysen av Excerpt 1.4 visar att handledaren genom att följa upp ett spår och återkoppla till något som studenten uttryckt tidigare under samtalet (studenten har uttryckt svårighet att hantera känslor när det inte blir som hon har tänkt sig), utmanar med sin fråga studenten, att synliggöra sina strategier för bearbetning av tankar och känslor när de uppstår. Studentens strategier synliggörs därmed för såväl studenten som handledaren.

Sammanfattningsvis visar analys av excerpten att handledaren utgår ifrån helhet och smalnar av med sina frågor. Genom att rikta fokus på specifika delar av studentens lärande synliggörs det på det sättet.

Frågor som synliggör den vetenskapliga grunden som utgångspunkt för studentens arbete

I den andra delen av samtalet som analyseras i tre excerpt (2.1- 2.3) riktas fokus på studentens vetenskapliga grund för sitt arbete, tillämpning av teoretiska kunskaper i praktiken samt studentens teoretiska förståelse angående analys och bedömning av barns lärande. Analysen av excerpt nedan visar hur studentens teoretiska kunskaper, förståelse samt tillämpning av dessa, resoneras över och synliggörs genom i) en utforskande fråga om studentens teoretiska kunskaper och dess tillämpning i praktiken ii) en följdfråga om studentens tillämpning av teoretiska kunskaper i undervisningssituationer samt iii) en utvidgande fråga om studentens teoretiska förståelse angående analys och bedömning av barns lärande.

Excerpt 2.1: En utforskande fråga som synliggör studentens teoretiska kunskaper och dess tillämpning i praktiken.

72 H: /---/det absolut viktigaste är ju att veta varför man gör saker
o ting

73 S: ja precis

74 H: varför vill jag ha just den här sången vad är syftet med den
 75 sången kan vi lära oss nånting av den eller är det bara ett -
 76 nånting är härligt o roligt som vi har tillsammans (.) att man
 77 kan liksom se bakgrunden (8s.) är det nån- nånting du känner så
 78 här här har jag nytta av min teoretiska kunskap? har du känt så
 78 nån gång i -
 80 S: mm alltså det teo- alltså det som jag har läst om? ja jag tänkte
 81 det var så här teorier bara ja (ohörbart) men
 //---//
 82 S: ja alltså j-jag känner alltså överlag att alla kurser har ju
 83 gett mig verkligen nått in i det här i den här VFUn eh men jag
 84 tycker också att alltså mycket med matten - matteboken
 85 småbarnsmatematik tror jag den heter eh hur - för där är det
 86 väldigt så här konkreta så här tips på hur man kan göra olika
 87 aktiviteter och så här det passar mig där det finns både bilder
 88 och text så här och det är väldigt bra förklarat o väl- s så här
 88 strukturerat så att där har jag hämtat jättemycket alltså just
 90 - alltså både information men också vad man kan göra o hur man
 91 ja men sorterar o kategoriserar o mönster alltså det

Excerptet inleds med att handledare poängterar vikten av att medvetenhet över de didaktiska valen vilket uttrycks med: det absolut viktigaste är ju att veta varför man gör saker o ting (linje 72). Studenten svarar med att bekräfta det handledaren säger. Handledaren fortsätter genom en förklarande redogörelse, där hon resonerar över betydelsen av didaktisk kompetens och olika sätt att förhålla sig till de didaktiska frågorna. Resonemanget förtydligas med ett exempel: varför vill jag ha just den här sången vad är syftet med den sången (linjer 74-75). Med hjälp av sitt inledande resonemang riktar handledaren fokus på teoretiska kunskaper och betonar vikten av att vara medveten om och veta syftet med de aktiviteter eller den undervisning man erbjuder barnen, vilket kan tolkas som didaktisk kompetens. Genom en utforskande och tydlig fråga: är det nån- nånting du känner så här här har jag nytta av min teoretiska kunskap? (linjer 77-78) riktas fokus på

koppling mellan teori och praktik, där studenten utmanas att verbalisera hur sina teoretiska kunskaper kan tillämpas i praktiken.

Studenten svarar genom att ställa en motfråga, vilket kan tolkas som ett sätt att uppnå intersubjektivitet, dvs. att försäkra sig att de är överens om att de pratar om samma sak. Samtalet fortsätter med att handledaren avbryter och förklarar vad hon menar med sin fråga vilket kan ses som ett sätt för handledaren se till att de har en gemensam förståelse för vad de pratar om och därmed säkerställa att intersubjektivitet uppnås.

Studenten responderar genom att redogöra för kunskaper hon tillägnat sig under utbildningen
överlag: jag känner alltså överlag att alla kurser har ju gett mig verkligen nått in i det här i den här VFU:n (linjer 82-83) men övergår till att specificera sitt svar genom att beskriva hur hon har använt en mattebok som teoretisk utgångspunkt och inspirationskälla vid planering av de undervisningsaktiviteter hon har genomfört med barnen (linjer 96-98). Studenten beskriver på vilket sätt hon har utgått ifrån mattebokens konkreta exempel när hon genomförde undervisningsaktiviteter tillsammans med barnen. Detta kan tolkas som ett sätt för studenten att med hjälp av konkreta exempel i sitt svar möta handledarens fråga om hur hennes teoretiska kunskaper har tillämpats i praktiken.

Handledarens efterfrågan om en redogörelse för hur eller om hennes teoretiska kunskaper ligger till grund för de didaktiska val och överväganden hon gör i sin undervisning, förblir utifrån studentens svar, obesvarad. Studentens svar handlar istället om en redogörelse av *vad* hon har gjort, dvs. *innehållet* i de undervisningsaktiviteter hon har genomfört tillsammans med barnen under temaarbetet. Såväl didaktiska överväganden som den didaktiska frågan *varför* och *syfte* med dessa utlämnas helt i studentens svar. Detta trots att studenten har upprepat handledarens fråga, vilket kan tolkas som ett sätt att klargöra vad hon frågar efter. Frågan följs inte heller upp av handledaren, utan samtalet övergår till att handla om något annat, nämligen konkreta exempel från matteboken, trots att det som explicit efterfrågades av handledaren var studentens lärande i förhållande till de didaktiska frågor *varför* och *syfte*.

Med andra ord, med sin utforskande fråga möjliggör handledaren för studenten att synliggöra sin vetenskapliga grund och didaktiska val och hur detta ligger grund för planering och genomförande av undervisningsaktiviteter i samband med sitt temaarbete. Handledaren är tydlig i sitt resonemang och sin fråga att det handlar om *varför* och *syfte* som är det viktiga och

ska synliggöras. Studenten responderar emellertid på innehållet, dvs. vad det har gjort under arbetet med temat inte varför. I och med att detta inte uppmärksammas av handledaren och samtalen övergår till att handla om något annat, förblir handledarens fråga obesvarad.

Samtalet fortsätter

//---// turerna 43-48 borttagna. Samtalet handlade om matteboken som studenten läste.

Excerpt 2.2: Följdfråga som synliggör didaktisk kompetens i specifika undervisningssituationer.

Denna Excerpt (2.2) utgår ifrån svaret från studenten i excerpt 2.1 där studenten redogör för hur hon har utgått ifrån matteboken som utgångspunkt för sitt temaarbete. Analysen nedan visar hur studentens didaktiska överväganden i relation till planering och genomförande av temaarbete synliggörs.

92 H: kan du berätta nått exempel där du har liksom tänkt? Eh
93 S: mm(.) ja men lite som - jag tror vi pratade om det inte kanske
94 förra gången men förrförra men mitt emot att vi sitter mitt emot
95 bredvid varandra o det pratar dom - barnen om rätt så ofta nu
96 upplever jag
97 H: det sa dom vi frukosten i morse Elsa berättade det jag sitter
98 bredvid o så var det ett barn o nu minns jag inte vem - men ja
99 jag sitter bredvid
100 S: precis så det - o jag tror vi pratade om det i går på lunchen
101 också när vi nämnde så här o så sitter jag bredvid dig o dig så
102 här så det är verkligen ett sånt exempel som har liksom - det
103 har ju ändå vart intressant eller vad man ska säga så att
104 barnen tycker ju att det är kul o veta vem dom sitter bredvid o
105 gör det liksom väldigt tydligt att dom alltså säger det att ja
106 men jag sitter bredvid dig o jag sitter bredvid dig o att du bå-
107 att man bå- kan sitta bredvid två samtidigt och att två kan
108 sitta bredvid samma eh så det har varit en väldigt - det känns
109 som att det har kommit upp flera gånger

I denna excerpt följer handledaren upp studentens tidigare svar om hens arbete med temat. Med en följdfråga uppmanas studenten, att redogöra för något exempel, vilket uttrycks i termer: kan du berätta något exempel där du har liksom tänkt? (linje 92). Studenten svarar på frågan genom att exemplifiera med matematiska begrepp, *mitt emot* och *bredvid* som konkreta exempel på vad de arbetat med under temaarbetet. Handledarens fråga här kan emellertid uppfattas som tvetydig då den lämnar utrymme för olika tolkningsmöjligheter. Frågan kan både tolkas som en uppmaning till studenten att berätta något *exempel som hon har använt sig av utifrån matteboken*, men kan också uppfattas som att det handlar om att studenten ska synliggöra *exempel där hon har tänkt till*. I den första tolkningen är det konkreta exempel från boken som är i fokus medan i den andra ligger fokus på att studenten ska förklara hur hen har tänkt. Eftersom handledaren fortsätter samtalet med att bekräfta studentens utsaga genom att ge exempel på situationer där detta blev synligt i verksamheten, kan det tolkas att det är det första tolkningsalternativet som efterfrågas.

I sin respons exemplifierar studenten tillfällen där barnen använde sig av matematiska begrepp *bredvid* i sin kommunikation. Studentens svar indikerar att hen uppfattar att barnen har tillägnat sig det matematiska begreppet *bredvid*, som de arbetat med under temaarbete. Vidare svarar studenten att barnen upplevde detta som positivt: det har ju ändå vart intressant eller vad man ska säga så att barnen tycker ju att det är kul (linjer 103-104). Studentens svar tyder på att hon uppfattade handledarens fråga som att hon skulle ge några exempel på hur detta blir synligt, vilket hon gör. Med andra ord svarar studenten gentemot det som handledaren efterfrågar. Handledarens fråga möjliggör här stöd och utmaning av studentens reflektionsprocess vilket kan bidra till ökad medvetenhet om relevanta aspekter av sin egen praxisteori samt beslut och val utifrån detta.

Excerpt 2.3: Utvidgande fråga som synliggör studentens teoretiska förståelse angående analys och bedömning av barns lärande.

Utgångspunkt för samtalet i denna excerpt är studentens svar i excerpten (2.2) där studenten redogör för hur de har arbetat med det matematiska begreppet *bredvid* under temaarbetet.

110 H: förstår dom vad – vad begreppet *bredvid* betyder då?

111 S: ja men att man sitter bredvid någon alltså vem som sitter på
112 stolen bredvid o så ha- har jag - vi pratat lite om mitt emot om
113 jag sitter mitt emot dig men om jag sitter lite mer hit så
114 sitter jag nästan mitt emot dig med lite hur - men där har jag
115 inte gått in så jättemycket mer men där har det vart ja bredvid
116 har varit mest liksom centralt eller vad jag ska säga i den här
117 delen sen har vi ju till exempel när vi arbetat med Play Doh hur
118 vi har delat så här nu har vi en klump tre fyra barn hur ska vi
119 - vi ska dela den o så delar vi den i två nej men nu är det bara
120 två dela igen o så har vi - nu får alla en bit var det är lite
121 en till en m- principen att en klump per barn så eh o jobbat
122 lite med former - (.) täppt i nä- former o vi gjorde - eh vi
123 gjorde kvadrater med Play Doh o så gjorde vi cirkclar jag tror
124 vi gjorde trianglar o då - barnen kunde (.) alla dom sen sa vi
125 kanske - eh vi kanske sa fyrkant i stället för kvadrat eh så men
126 vi bedömde det lite med andra - så men dom kände ju igen alla eh
127 former som jag gjorde i alla fall o så bara nu gör jag också en-
128 en triangel här eller en trekant eller vad man - en boll eller
129 en cirkel eh men också - och det har ju ni övat lite på-på eh
130 samlingen i går var det i går? ni gjorde hjärtan o cirkel med
131 handen eh så det-det är ju också sånt som man kan göra i liksom
132 - i - inte i vardagen för det här är - det är klart det är
133 vardagen men i - alltså i ja många situationer kan man ju ta upp
134 det

I denna excerpt efterfrågar handledaren, med hjälp av en utvidgande fråga, en redogörelse för hur studenten kan se eller bedöma om barnen har utvecklat förståelse för det matematiska begreppet *bredvid* som de har arbetat med i det tematiska arbetet. Denna utvidgande fråga möjliggör en fördjupning av samtalet och att studenten kan synliggöra sin teoretiska förståelse angående analys och bedömning av om vad barnen har lärt sig. Frågan kan sägas handla om att

studenten ska verbalisera och synliggöra sin förmåga att tolka, analysera och göra bedömningar av hur verksamheten som erbjuds barnen, bidrar till deras lärande och utveckling.

Studenten svarar på handledarens fråga genom en kort redogörelse för vad begreppet *bredvid* betyder utan att ange något konkret exempel på hur det syns att barnen har utvecklat förståelse för detta begrepp. Detta trots att hen i sitt svar uttrycker att begreppet *bredvid* har varit det mest centrala under temaarbetet: *bredvid har varit mest liksom centralt eller vad jag ska säga i den här delen (linjer 115-116)*. Studentens svar kan återigen tolkas handla, om att beskriva *vilka* matematiska begrepp de har arbetat med under temaarbetet, snarare än *hur* det blir synligt att barnen har utvecklat förståelse för begreppet *bredvid*. Handledarens fråga om hur barnen förstår vad begreppet *bredvid* betyder (linje 110) förblir obesvarad av studenten. Samtalet övergår därefter till något annat utan att detta vare sig uppmärksammas eller följs upp av handledaren. Att handledaren inte följde upp sin fråga kan tolkas som att den långa redogörelsen som studenten gjorde i sitt utlägg, bidrog till att hon tappade fokus på vad frågan handlade om.

Med andra ord inledde handledaren samtalet med en utvidgande fråga men den besvaras inte av studenten. Studenten svar handlade om något annat än det som handledaren frågar efter vilket kan tolkas som att studenten antingen tappade fokus på vad frågan handlade om eller bytte fokus som ett sätt att undvika att svara på frågan. Trots att studenten inte svarar upp mot det som handledaren efterfrågar vare sig uppmärksammar eller riktar handledaren tillbaka uppmärksamheten på sin ursprungliga fråga, dvs. barns förståelse av begreppet *bredvid*. I och med att samtalet övergår till något annat, förblir frågan obesvarad.

Sammanfattning del 2

Analysen av excerpten 2.1 visar att handledarens resonemang och frågor möjliggör utforskande och synliggörande av studentens förståelse för och tillämpning av den vetenskapliga grunden i sitt arbete. Frågornas karaktär möjliggör att fokus riktas mot studentens vetenskapliga grund som utgångspunkt för planering och genomförande av verksamheten, studentens didaktiska kompetens samt förståelse av innebörder av begrepp eller förmåga att analysera och bedöma hur barn tillägnar sig kunskap. Analysen visar dock att handledarens fråga förblir obesvarad. Detta trots att studenten ställde en motfråga om förtydligande och att handledaren förklarade

vad hon menade med sin fråga, vilket kan tolkas som att intersubjektivitet hade uppnåtts i denna fråga. I stället handlar studentens svar om redogörelse av ett *innehåll* i sitt temaarbete, hur den vetenskapliga grunden har varit utgångspunkt för planering och genomförande av det besvaras inte.

Analysen av Excerpt 2.2 visar att studentens didaktiska överväganden och implicit även didaktisk kompetens i relation till planering och genomförande av undervisningssituationer under temaarbetet synliggörs med hjälp av handledarens följdfråga. Trots att handledarens fråga kan uppfattas som tvetydlig och lämnar utrymme för tolkningar, ger studenten exempel från en matematikbok som använts som inspiration för planering och genomförande av undervisningsaktiviteter under temaarbetet. Att handledaren inte efterfrågade något annat svar indikerar att studenten möter upp handledarens fråga.

Analysen av Excerpt 2.3 visar att handledarens försök att med en utvidgande fråga får syn på studentens förmåga att analysera och bedöma barns förståelse av innebörder av begrepp och därmed lärande och utveckling i samband med temaarbete verkar förbli obesvarad då studenten svarar på annat än det som handledaren frågar efter. I sitt svar redogör studenten istället för *vad* de har gjort och *hur* detta har gjorts. Studenten redogör inte heller för om eller hur hon kan bedöma att barnen har utvecklat förståelse för och tillägnat sig begreppet *bredvid*, vilket är det som handledaren frågar efter. Trots att studenten inte svarar på handledarens fråga, vare sig markerar eller leder handledaren tillbaka samtalet till den ursprungliga frågan, utan samtalet övergår till något annat.

Resonemang och fråga som möjliggör identifiering och synliggörande av studentens utvecklingsområden samt bedömning

Samtalet fortsätter med utgångspunkt i studentens utvecklingsområden och fokus riktas på identifiering samt resonemang över dessa. Analysen av de tre excerpt nedan (3.1- 3.3) visar hur utvecklingsområden synliggörs samt hur summativ och formativ bedömning och feedback framförs genom i) handledarens resonemang och summativa feedback (bedömning) med utgångspunkt i utvecklingsområden i relation till lärandemålen i kursen ii) handledarens formativa fråga om strategier för fortsatt utveckling iii) studentens resonemang med utgångspunkt i egna utvecklingsområden.

Excerpt 3.1: Handledarens resonemang och summativa bedömning av studentens utveckling i relation till lärandemålen i kursen.

135 H: jo så det är ju - det är ju ett tag eh men då står det så här
136 studenten identifierar i muntliga o skriftliga sammanhang hur
137 personliga värderingar kommer till uttryck i ledarskap o i
138 samtal med barn o vårdnadshavare det har - vi har ju pratat en
139 del om det vi pratade lite om det förra veckan o det här är ju
140 det som är eh väldigt svårt eh för det är ju så personligt
141 liksom hur man värderar saker o ting o hur man eh är som person
142 eh hur man reagerar i olika situationer vi har pratat det här
143 med-med stress hur man blir i en stressig situation eller som
144 jag tycker det är väldigt jobbigt när ett barn slår ett annat
145 barn då blir jag ju s- AAH så här får man inte göra det är inte
146 okej liksom eh (.) hur man reagerar i olika situationer o hur
147 det tar sig uttryck i verksamheten eh vi har ju pratat lite om-
148 om hur du eh reagerar i dom här situationerna men jag vill ändå
149 att du ska ha det med dig så här att tänka mer på det så att man
150 hela tiden reflekterar kring sitt egna - eh sina egna känslor o
151 sitt egna beteende o jag menar absolut inte att du gör konstiga
152 eller tokiga saker för det-det är inte det utan det handlar ju
153 om hur man eh - att man är medveten om det för att det är ju där
154 - när - eh när man hamnar i en stressig situation så måste man
156 kunna hantera o svälja dom här ah jag blir så - som du till
157 exempel som blir lite - eh som du har berättat att du blir lite

158 - ja stänger av lite o sen startar du igång igen (.) det är ju
159 en-en bra metod liksom o - men bara att du är medveten om det
160 hela tiden o bearbetar o arbetar med det (.) eh så det var
161 egentligen bara det jag ville lyfta o sen vill jag att vi
162 diskuterar den här sista-sista lilla frågan studenten
163 identifierar eget behov av ytterligare kunskap för att utveckla
164 sina kompetenser i det ped-pedagogiska arbetat och beskriver en
165 plan för hur kunskapen ska utvecklas
166 S: ja

Excerpt inleds med att handledaren väljer ett lärandemål utifrån bedömningsmatrisen, inom värderingsförmåga och förhållningssätt: att studenten identifierar i muntliga o skriftliga sammanhang hur personliga värderingar kommer till uttryck i ledarskap o i samtal med barn o vårdnadshavare (linjer 135-137). Handledaren tydliggör vad lärandemålet betyder och resonerar över vad det innebär i praktiken.

Handledaren inleder med att förklara vad lärandemålet betyder istället för att börja med att fråga student vilka utvecklingsområden hon behöver utveckla eller var hon anser sig befinna sig utvecklingsmässigt i relation till lärandemålen. Vidare kopplar handledaren lärandemålet till studentens agerande och det som studenten uttryckt under tidigare samtal, nämligen svårighet att veta hur hon ska reagera i olika situationer: vi har ju pratat lite om hur du eh reagerar i dom här situationerna (linjer 138-139). Handledarens samtalsstrategi kan ses som ett sätt att återkoppla både till det som studenten har gett uttryck för men också till studentens agerande. En summativ bedömning görs här. Handledaren fortsätter att synliggöra ett utvecklingsområde för studenten, genom formativ feedback, vilket uttrycks i termer: jag vill ändå att du ska ha det med dig så här att tänka mer på det så att man hela tiden reflekterar kring sitt egna - eh sina egna känslor o sitt egna beteende (linjer 148-151). Detta möjliggör både resonemang och diskussion över *självkännedom* och dess betydelse i en förskolekontext, vilket handledare uttrycker som både svårt och personligt (linje 140). Handledarens yttranden: jag menar absolut inte att du gör konstiga eller tokiga saker för det-det är inte det (linjer 151-152)

indikerar att detta kan betraktas som ett känsligt område och där handledaren förtydligar att det inte handlar om kritik mot studentens beteende. Svårigheten att skilja på privat och professionell roll relateras här av handledare till något allmänt, utan att kopplas till studentens svårigheter eller ett utvecklingsområde. Bedömning framförs här implicit som att det är något utöver. I detta utdrag ställs inga frågor av handledaren, utan relateras till egna erfarenheter och till vad studenten har uttryckt tidigare. Samtalet övergår därefter till nästa 'fråga'/innehåll.

Med andra ord handlar denna excerpt om handledarens strategi för att framföra feedback på studentens prestationer, färdigheter och förmågor i relation till kursens lärandemål under denna VFU-kurs. Handledarens yttranden i detta utdrag kan tolkas som att hon har bytt samtalsstrategi. Här börjar handledaren med att identifiera studentens utvecklingsområden och resonera kring vad dessa innebär i praktiken i relation till kursmålen, istället för att börja med att fråga studenten om vilka utvecklingsområden hon anser sig behöva utveckla. Feedbacken sker på ett implicit sätt. Studenten responderar genom att hålla med och bekräfta det som handledaren säger.

Excerpt 3.2: Handledarens formativa fråga för identifiering och synliggörande av studentens strategier för fortsatt utveckling.

167 H: det här är ju på vg nivå så att jag skulle egentligen vilja veta
168 om du har - kan identifiera några såna områden?
169 S: eh som jag ska utveckla? ja eh o hur jag ska - hur jag ska
170 (ohörbart) eh jo men det är väl - det som vi tog upp nu det här
171 med - alltså både - alltså självkännedom och hur - att
172 reflektera över alltså situationer som händer det är ju va-
173 alltså vardagssituationer som man egentligen - en del saker åker
174 ju bara förbi även fast man typ bearbetar dom kanske när man
175 sover eller när man s- men att vara medveten om att man reagerar
176 eller hur man reagerar o så reflektera över det så det är

177 verkligen en sak som jag vill jobba med men det är så mycket
178 intryck så man-man vill ju på nått sätt bara jo men nu-nu ska
179 jag tänka på det där o så hä- nästa sekund så händer nånting
180 igen eh men det är ju - då får man väl (3s.) kanske-kanske skri-
181 ha med sig blocket mer i fickan att när det väl händer nått o
182 man kan ta alltså - så klart inte precis sekunden nått hände
183 men att kunna skriva ner så här okej första tanke så här vad var
184 känslan vad hände vad gjorde jag typ att man kan ta en minut o
185 bara gå iväg sen när det är - så att man börjar öva o sen kanske
186 det kommer in mer naturligt för jag försöker liksom skriva lite
187 små reflektioner

Samtalet fortsätter med att handledaren relaterar studentens utvecklingsområden till bedömningen i relation till lärandemålen och betyget VG. Handledaren går sedan vidare i samtalet genom en formativ fråga som en uppmaning till studenten att beskriva något område som hon anser sig behöver utveckla: jag skulle egentligen vilja veta om du har - kan identifiera några såna områden? (linjer 167-168). Denna fråga möjliggör för studenten att identifiera och synliggöra de utvecklingsområden som hon själv uppfattar behöver utvecklas. Frågan lämnar även utrymme för studenten utgå ifrån sitt perspektiv utifrån det hon vill belysa.

Studentens svar tar utgångspunkt i något de tidigare har pratat om, vilket kan tolkas som att antingen är studenten överens med handledaren om sina utvecklingsområden, eller som ett sätt för studenten för att möta upp det handledaren beskrivit att studenten behöver utveckla. Studentens yttrande: alltså självkännedom och hur - att reflektera (linjer 171-172) indikerar att det sannolikt handlar om det senare alternativet eftersom studenten belyser samma utvecklingsområden som handledaren tidigare identifierade. Studenten övergår sedan i sitt svar till att redogöra för några strategier för att utveckla dessa: att kunna skriva ner så här okej första tanke så här vad var känslan vad hände vad gjorde jag typ att man kan ta en minut o bara gå iväg sen (linjer 195-197) och genom sitt svar möter studenten upp handledarens fråga.

Samtalet fortsätter

Excerpt 3.3. Resonemang och reflektion som möjliggör identifiering av studentens strategier för fortsatt utveckling.

188 H: det-det är ju det som - det är ju att reflektera vad händer o
189 hur känns det o vad händ- kunde jag gjort det på ett annat sätt
190 eller vad resulterade det i [ja]
191 S: [precis så det vill jag fortsätta utveckla jag vill ju fortsätta
192 utveckla allting för det är ju verkligen ett - ett yrke där -
193 det står ju inte still nån gång alltså det är ju en ständig
194 liksom process allting o det är nya generationer o det är nya
195 mål kanske ja det - vad som nu kommer utvecklas det är ju
196 jättemycket eh så det är verkligen en sak o sen fortsätta hitta
198 min roll det är ju - vem vet när man hittar den fullt ut nej men
199 jag vill verkligen eh fortsätta hitta vem jag är o jag känner
200 att planen för det är ju att fortsätta våga testa eh o känna
201 efter så här ja men var det här - var det här nått som jag
202 skulle göra bara ja eller nej bara nej okej men hur ska jag göra
203 det på ett annat sätt då för att det ska bli mer mig men att det
204 ändå är effektivt? ja då kanske jag får testa det en lite mitt
205 emellan variant av det här o det här kanske eh så fortsätta
206 hitta min roll eh o det gör jag genom att testa eh (.) men också
207 (3s.) fortsätta - men fortsätta att våga testa på typ
208 situationer som jag egentligen kanske tycker är svårare typ som
209 att få ett stort gruppfokus till exempel hur får jag det eh att

210 våga test- alltså ge mig in i såna situationer som är lite så
211 här oh tänk om det inte går bra typ

Excerpten inleds med att handledaren förtydligar innebörden av att reflektera utifrån sitt perspektiv. Detta kan ses som ett sätt för handledaren att försäkra sig att studenten förstod vad att reflektera innebär och därmed uppnå någon sorts intersubjektivitet med studenten som utgångspunkt för samtalet. Med denna yttrande plockar handledaren upp och återkopplar på vad studenten uttrycker i sin redogörelse tidigare i samtalet (linjer 188-190). Det är också ett sätt att rikta fokus på reflektion för utveckling av självkänedom och yrkesroll: att reflektera vad händer o hur känns det o vad händ- kunde jag gjort det på ett annat sätt eller vad resulterade det i (linjer 188-190). Handledarens yttrande kan sägas lägga grunden för en gemensam förståelse av innebörden av begreppet reflektion och möjliggöra att studenten synliggör sin uppfattning om detta.

Studenten svarar med att bekräfta vad handledaren säger och beskriver samma utvecklingsområde som det hon behöver utveckla: precis så det vill jag fortsätta utveckla jag vill ju fortsätta utveckla allting (linjer 191-192). Studenten börjar med att svara på handledarens yttrande genom att beskriva sina utvecklingsområden överlag men övergår till att vara lite mer specifik på vad hen behöver utveckla i termer av: jag vill verkligen eh fortsätta hitta vem jag är (linje 199) vilket kan tolkas handlar om att utveckla och hitta sin egen läraridentitet. Vidare synliggör studenten de tilltänkta strategier för att kunna lära sig och utvecklas och betonar särskilt vikten av att testa sig fram som en av dessa: o jag känner att planen för det är ju att fortsätta våga testa (linjer 199-200). Reflektion och utvärdering beskrivs också av studenten som viktiga faktorer som bidrar till utveckling av den egna yrkesrollen: hur ska jag göra det på ett annat sätt då för att det ska bli mer mig men att det ändå är effektivt? (linjer 200-203).

Med andra ord handlar denna excerpt om handledarens strategi för att få syn på studentens uppfattning om sina utvecklingsområden och de tilltänkta strategierna för vidareutveckling av dessa i relation till sin yrkesroll och läraridentitet.

Sammanfattning del 3

Analysen i excerpt 3.1 visar att handledaren under denna del av samtalet som handlar om bedömning och feedback ändrar samtalsstrategi. Feedback framförs på ett implicit sätt genom det som kan uppfattas som kritik av studentens prestationer eller utvecklingsområden "lindas in" i samtalet. Detta leder till att feedbacken inte blir tydlig och det lämnar utrymme för tolkning från studenten. Av excerpten kan utläsas att både summativ och formativ bedömning görs, men på ett implicit sätt. Studenten svarar på vad handledaren säger genom en kort affirmation.

Analysen av Excerpt 3.2 visar hur handledarens formativa fråga möjliggör att studenten, identifierar, reflekterar över och gör en summativ nulägesbeskrivning av sin utveckling utifrån lärandemålet som handledaren beskriver. Utgångspunkt för samtalet är ett utvecklingsområde i relation till betygskriterierna och bedömning. Studenten tar utgångspunkt i ett utvecklingsområde de tidigare har identifierat och verkar vara överens med handledaren om det hon behöver utveckla och beskriver olika strategier hen kan använda sig av för att utveckla dessa.

Analysen av excerpt 3.3 visar att handledaren leder in samtalet till resonemang om reflektion och självkännedom. Detta möjliggör att studenten reflekterar över och resonerar över detta samt synliggör de tilltänkta strategier för vidareutveckling av sina utvecklingsområden.

Diskussion

Min forskningsfråga med denna studie avser att studera vilka språkliga strategier som används under handledningssamtal för att synliggöra studentens lärande och utveckling samt framföra bedömning under den verksamhetsförlagda utbildningen.

Detta kapitel inleds med en diskussion om studiens resultat vilket visar att handledaren använder sig av olika typer av frågor som möjliggör synliggörande av både helhet och delar av vad studenten lärt sig under kursen. Resultatet visar även att dessa frågor uppfyller olika syften under samtalet och möjliggör för handledaren att orientera sig och få överblick över studentens lärande i kursen och att samtalet rör sig från helhet till specifika delar. Vidare visar resultatet att genom frågor synliggörs den vetenskapliga grunden som studenten tar som utgångspunkt för sitt arbete samt sin teoretiska förståelse och tillämpning av de teoretiska kunskaperna i praktiken/i sitt agerande. Slutligen visar resultatet att när samtalet handlar om studentens utvecklingsområden och bedömning byter handledaren samtalsstrategi till att främst använda sig av resonemang och endast en fråga för att identifiera och synliggöra dessa och för att framföra feedback. Kapitlet avslutas med att pedagogiska konsekvenser som identifierats utifrån studiens resultat samt studiens bidrag till forskningsfältet diskuteras.

Att få grepp om helheten genom synliggörande av olika delar av studentens lärande

Betydelsen av att som handledare att ha goda samtalsfärdigheter eller kommunikationskompetens framhålls av Lauvås m.fl. (2016) och Löw (2011). Handledarens förmåga att ställa frågor under handledning har stor betydelse för såväl studentens lärande och utveckling som för samtalets kvalitet. Resultat av analysen visar att handledaren använder olika typer av frågor som möjliggör att studentens lärande synliggörs och diskuteras. Denna process sker i olika steg. Samtalets riktning styrs också utifrån varierande frågor. Frågornas karaktär möjliggör att öppna, få översikt, sammanfatta, rikta fokus samt belysa olika aspekter av studentens lärande och utveckling under samtalet. Detta går att relatera till det som visas i resultatet, att genom sin öppna och till synes förutsättningslösa fråga, öppnar handledaren och bjuder in studenten att uttrycka sina tankar. Det kan relateras till Brusling och Strömqvist (2007) som påpekar att öppna frågor möjliggör att öppna upp för samtal, bjuda in den andre i samtalet samt bidra till att stimulera till reflektion och självständigt tänkande hos studenten. Enligt Hägg

och Kuoppa (2007) innebär öppna frågor att den som frågar (oftast) inte vet svaret och att den som svarar själv väljer vad den vill svara.

Det är genom språket som kunskap kommer till uttryck och delas med andra (Dysthe, 2003). Under handledningssamtalet har studenten möjlighet att göra det osynliga synligt genom att sätta ord på sina tankar och handlingar (Hedqvist, 2006). Utbyte av erfarenheter, tankar, känslor och normer möjliggör att vi kan spegla våra egna synpunkter med andras, vilket kan leda till att vi hittar nya möjligheter att förstå och handla i olika situationer, skriver Hedqvist. Det kan kopplas till resultatet av föreliggande studie som indikerar att frågans art erbjuder studenten möjlighet att utgå ifrån sitt perspektiv och uttrycka det hon har behov av eller vill ta upp för samtal. Studentens svar möjliggör för handledaren att få översikt över studentens erfarenheter och lärande under hela VFU-kursen. Genom att verbalisera erfarenheter och förståelse synliggörs dessa för såväl studenten som handledaren. Betydelsen av att verbalisera sina tankar är något som Vygotsky (1934/2010) understryker. Vygotsky framhåller språkets betydelse för utveckling av tänkande och medvetande. Han menar att vårt tänkande och vårt medvetande utvecklas genom att vi får möjlighet att uttrycka våra tankar. Vygotsky hävdar att, *Tanken uttrycks inte i ordet, utan fullbordas i ordet*, (Vygotsky, 1934/2010, s.404). Genom att vi argumenterar för våra egna synpunkter, förklarar, motiverar och beskriver hur vi tänker och varför vi agerar som vi gör som kan vi stärka och vidga vår förståelse för våra yrkeshandlingar Gjems (2007).

Inramningen av ett samtal är viktigt för att deltagarna ska enas om vad samtalet ska ha för karaktär, vad som ska avhandlas och vad de kan förvänta sig av samtalet (Birnik, 2011; Eimsheimer, 1995; Lauvås & Handal, 2015). Inramning syftar till att skapa en gemensam grund för samtalet och uppnå intersubjektivitet (Linell, 2014). Tack vare att parterna är införstådda med vad samtalet ska handla om, ökar chansen att intersubjektivitet uppnås och att samtalet blir givande för deltagarna. Resultatet visar att handledaren inledningsvis ramar in samtalet genom att på ett tydligt sätt inleda samtalet med att explicitgöra att det var det sista samtalet för kursen, vilket kan förstås som ett sätt för handledaren att sätta in studenten i den här typen av samtal.

Att fånga helheten är nödvändigt för att få en helhetsbild av den progression och lärande som studenter har genomgått under sin VFU-period. Det är viktigt att handledaren skapar utrymme för studenten att uttrycka det hon anser sig behöver prata om. Detta bidrar till att handledaren får möjlighet att orientera sig i vad som behöver diskuteras och reflekteras över. Det kan

relateras till Handal och Lauvås (2000) som hävdar att handledning ska anpassas till studentens behov och måste ske på studentens egna villkor. Författarna hävdar att för att kunna hjälpa och handleda en student måste man bemöta studenten där den befinner sig.

Resultatet visar att vardagliga termer snarare än vetenskapliga begrepp används under samtalet. De vetenskapliga begrepp som förekommer och diskuteras under handledning är de som finns med i kursmålen. När andra vetenskapliga begrepp används under handledningstillfällen är det studenten som benämner dem. Frågan är varför lärare, och i detta fall handledaren, inte använder ett yrkesspråk i större utsträckning trots att om att det anses vara ett arbetsredskap och bidra till gemensam förståelse av verksamheten. En anledning till varför lärare inte använder yrkesspråk i så stor uträkning är, enligt Colnerud och Granström (2013), att lärarnas yrkesspråk inte är så väl utvecklat. Det är först när yrkesutövarna kan samtala med varandra om praktiken på en metanivå som man kan säga att de har tillgång till ett yrkesspråk hävdar författarna.

Resultatet i studien visade att handledaren använde ett vardagligt språk under samtalet. Nackdelen med att använda ett vardagsspråk istället för ett yrkesspråk är att ett vardagsspråk utgår ifrån konkreta händelser och känslor och består av ett omedelbart och odistanterat språk där man beskriver händelser i termer av upplevelser och handling (Colnerud & Granström, 2013). Ett yrkesspråk däremot är ett arbetsredskap och består av teoretiska förklaringsmodeller och är den gemensamma förståelsen av yrkesutövandet. Yrkesspråkets viktigaste funktion är, att hjälpa yrkesutövarna att kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrket (Colnerud & Granström, s.43). Yrkesspråk beskrivs av Colnerud och Granström som:

ett verktyg som gör det möjligt för yrkesutövarna att representera sin egen vardag, dvs. praktiken, i mentala modeller eller teoretiska konstruktioner. Det innebär att de med hjälp av språket och språkliga representationer kan lyfta den egna praktiken till en metanivå och göra en sorts kartbild av verkligheten (s 44).

Genom att använda ett metaspråk (yrkesspråk) blir det möjligt för lärare att synliggöra de erfarenheter och gör dessa synliga för analys och granskning. För att kunna utföra ett bra arbete behöver yrkesverksamma lärare ha tillgång inte bara till ett vardagsspråk utan också till ett yrkesspråk. Utan ett välutvecklat yrkesspråk blir det svårt att hävda sin professionalitet, skriver Kernell (2010).

Glennmyr-Pettersson och Larsson (2007) fann i sin studie att vad lärarna anser känneteckna ett yrkesspråk är i) *gemensam förståelse av ord och begrepp*, vilket innebär att det finns en gemensam förståelse av ord och begrepp kollegor emellan ii) *gemensam förståelse men med olika tolkningar av ord och begrepp*, vilket innebär att trots att lärarna har tillgång till gemensamma ord och begrepp skiljer sig lärarnas tolkning av dessa åt, samt iii) *gemensamt förhållningssätt som yttrar sig i hur man agerar mot t.ex. föräldrar* (s. 28). Lärarna i Glennmyr-Pettersson och Larssons studie är eniga om ett yrkesspråk borde vara utgångspunkten för verksamheten, eftersom det inte endast inbegriper ord och begrepp, utan även vetenskapliga teorier och förhållningssätt. Det råder också enighet bland lärarna om att ett gemensamt yrkesspråk, skapar förutsättningar för delad förståelse av verksamheten. Det bidrar även till att verksamheten kan beskrivas på ett tydligare sätt, vilket främjar uppfattningen eller känsla av professionalitet. Men resultatet visar att lärarnas yrkesspråk inte är så tydligt (Glennmyr-Pettersson & Larsson, 2007). Detta går att relatera till föreliggande studies resultat som visar att yrkesspråk saknas under samtalet.

Att få syn på teoriansknytning

Att koppla teori med praktik innebär, enligt Lauvås och Handal, (2015), att integrera värderingar, teoretiska kunskaper och egna erfarenheter med den praktiska vardagen, tillsammans med sitt tänkande om och handlingar i konkreta situationer. Det bidrar till medvetenhet om sin praktikteori. Detta kan kopplas till resultatet som visar att handledarens frågor i denna del av samtalet möjliggör att uppmärksamhet riktas mot den vetenskapliga grunden som studenten tar utgångspunkt för sitt arbete samt studentens teoretiska förståelse. Tillämpning av teoretiska kunskaper i praktiken pekas också ut av handledaren.

Genom att studenten får möjlighet att reflektera över och redogöra för sin praxisteori bidrar det till att medvetandegöra det som annars tas för givet (Franke, 1997). Utvidgande frågor möjliggör att specifika fokusområden pekas ut och diskuteras på djupet. Handledarens utvidgande fråga möjliggör att fokus riktas mot studentens praktikteori som synliggörs för såväl studenten som handledaren. Detta kan relateras till Eimsheimer Göhl (2014) som påpekar att under handledningssamtal kan handledaren stödja studenten att utveckla förmågan att få *syn på* och utgå ifrån elevernas perspektiv, vilket är förutsättning för att kunna utveckla sin lärarkompetens.

Under handledningssamtal behöver utrymme skapas för studenter att verbalisera, reflektera över samt synliggöra hur integrering mellan teori och praktik blir synligt i deras handlande. Handledarens utvidgande frågor bidrar till att detta utrymme skapas under samtalet. Enligt Lauvås och Handal (2000), ska handledarens frågor erbjuda såväl stöd som utmaning av studentens reflektionsprocess, vad det gäller teoriansknytning. Det görs för att öka studentens medvetenhet om relevanta aspekter av sin egen praxisteori samt didaktiska val och pedagogiska ställningstaganden. Cajvert (2016) hävdar att en teori är en abstrakt förklaring av verkligheten och används för att förklara olika företeelser. Hon poängterar dock att det inte räcker att enbart förstå eller förklara ett fenomen med hjälp av en teori, utan den ska vara ett arbetsinstrument för att vi ska veta hur och varför vi ska arbeta på ett eller annat sätt.

För att kunna reflektera över och bli medveten om sin egen praktik, behöver man distansera sig menar Lauvås och Handal (2015). Det kan åstadkommas under handledningssamtal. Det går att relatera till resultatet som visar att handledaren på ett mycket tydligt sätt uttrycker och resonerar om betydelsen av den vetenskapliga grunden som utgångspunkt för verksamheten och på så sätt pekar ut dessa områden för diskussion. Handledarens frågor och resonemang möjliggör för studenten att artikulera sin uppfattning om detta. Frågorna fungerar även som ett stöd och utmaning till studenten att få syn på och bli medveten om sin didaktiska kompetens, ett vetenskapligt förhållningssätt samt förståelse för betydelsen av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som utgångspunkt för sitt arbete. Ökad medvetenhet främjar utveckling av ett professionellt förhållningssätt.

Resultatet visar dock på att handledarens fråga om hur den vetenskapliga grunden har varit utgångspunkt för planering och genomförande i studentens arbete, förblir obesvarat och studentens svar handlar istället om innehållet i sitt temaarbete. Studentens svar handlar främst de didaktiska frågorna *vad* och *hur* medan den didaktiska frågan *varför* inte lyfts fram i samma utsträckning. Att studenten inte svarade på handledarens fråga här, kan förstås antingen som att hon omedvetet tappade fokus på vad frågan handlade om eller som en medveten strategi för att undkomma handledarens fråga. Anledningen till varför handledarens fråga inte besvarades, kan bero på att studenten hade svårt att sätta ord på dessa kunskaper. Det är svårt att förklara och verbalisera kunskaper som man inte riktigt har approprierat, dvs. som man har inte tagit till sig och integrerat som en del av sin kunskapsbank. Genom appropriering blir kunskaper och erfarenheter en del av en individs tänkande (Vygotsky, 1978). En förutsättning för att kunna

förstå och sätta ord på sina kunskaper är att dessa approprierats, att de införlivas och blir en del av både ens tankar och handlande. Oavsett anledning blir det synligt att detta är något som studenten behöver utveckla i nästkommande VFU-kurser. Det borde uppmärksammas av handledaren för att styra samtalet så att frågan kan besvaras och diskuteras.

Enligt Lauvås och Handal (2015) kan strategi för handledning skilja sig åt beroende på handledarens kompetens och handledarstil. Lauvås och Handal beskriver två handledningsstrategier som handledaren kan välja mellan att använda i handledning. Den ena är vägg-till-vägg-lösningen och innebär att handledaren försöker få med så mycket som möjligt under handledningssamtalet, utan att gå på djupet med någon fråga. Den andra strategin är den exemplariska-lösningen och det innebär att handledaren eller studenten väljer något område och fördjupa sig inom det. För att handledning ska vara fruktsam och effektiv, förespråkar Lauvås och Handal att handledningssamtalet bör utgå från den exemplariska principen, så att utgångspunkten för samtalet är att man diskuterar på djupet de ämnen som är relevanta för de inblandade och för sammanhanget. Analysen indikerar att handledaren agerar i enighet med den senare strategin i och med att hon går på djupet med vissa delar av studentens lärande, vilka diskuteras och synliggörs. Denna strategi får även stöd av Gjems (2007) som skriver att i handledningssamtal konstrueras förståelse för det ämne man valt att fördjupa sig av handledaren och den handledde. Det är genom samtal som handledaren och studenten tillsammans kan konstruera mening och skapa ny förståelse för sin praktik och sitt agerande i yrket.

Att framföra formativ och summativ bedömning av studentens prestationer

Resultatet visar att när samtalet handlar om bedömning, utvecklingsområden samt feedback, byter handledaren samtalsstrategi och intar en resonerande hållning. Här reflekterar handledaren över komplexiteten i förskollärarens roll och svårigheten att skilja mellan privat och professionell roll, snarare än att vända sig till studenten för att få hennes uppfattning gällande egna utvecklingsområden. Att handledaren här valde en annan samtalsstrategi kan förstås som ett försök att uppnå intersubjektivitet (Hundeide, 2015; Linell, 2014) så att studenten förstår hennes avsikt med samtalet. Det kan även förstås som ett sätt för handledaren att mediera, dvs. förmedla sina kunskaper och erfarenheter om komplexiteten i förskolläraryrollen till studenten för att försäkra sig att det blir synligt för studenten.

Resultatet visade även att såväl bedömningen som feedback framförs på ett implicit och nästintill ursäktande sätt och verkar lindas in i samtalet. Detta kan relateras till resultatet i Hegenders (2010) studie som visade att bedömningen av framför allt studenters erfarenhetsgrundade kunskaper (kunskaper i praktiken) behöver framföras på ett tydligare sätt så att studenter får möjlighet att förstå vad de ska lära sig och hur dessa bedöms. Bedömning och feedback anses vara en svår uppgift och kan vara en utmaning för en del lärare och handledare (Hattie & Temperley, 2017; Hegender, 2010; Jönsson, 2017). Jönsson (2017) påstår att trots att formativ bedömning ses som ”bedömning för lärande”, används det i första hand som ett sätt att höja provresultat snare än att utgöra ett stöd för studenterna att ta ansvar för det egna lärandet och för mångsidig kunskapsutveckling hos studenterna.

För en professionell och etisk bedömning behöver handledaren ha ett kritiskt förhållningssätt gentemot sig själv och vara medveten om sina projektioner och fördomar (Cajvert, 2016). Detta för att minimera riskerna att det påverkar bedömningen och öka chansen att en så objektiv och rättssäker bedömning som möjligt görs. En förklaring till handledarens handling kan vara att såväl bedömning som studentens utvecklingsområden upplevs som ”känsliga” områden att ta upp. Handledarens yttranden kan tolkas som en strategi för att undvika att studenten tar illa vid sig när ”kritiken” framförs och att den goda relationen till studenten värdesätts mer av handledaren än studentens behov av formativ återkoppling.

Återkoppling är en central del i bedömningen, eftersom den kan vara en av de mest kraftfulla påverkansfaktorer för studenters lärande (Hattie & Temperley, 2017; Jönsson 2017). Forskning (Hattie & Temperley, 2017; Jönsson, 2017) visar emellertid att hur feedbacken framförs påverkar dess effektivitet. Följaktligen är det viktigt att vara explicit i sin feedback och bedömning så att studenterna förstår vad som sägs och vad de behöver göra för att uppnå lärandemålen (Jönsson, 2017). Om feedbacken inte framförs tydligt kan det medföra att studenter får svårt att ta till sig eller förstå vad de behöver utveckla, vilket kan minska deras möjligheter att utvecklas. Att diskutera studentens kunskaper, färdigheter och förmågor i relation till lärandemål i bedömningsmatrisen och att dessa diskuteras kontinuerlig under VFU kan underlätta för handledaren att göra en mer objektiv och tydligare bedömning. Att läraren eller handledaren kopplar målen till tydliga exempel från verksamheten underlättar för studenter att förstå vad som avses (Jönsson, 2017). Resultatet visade emellertid att trots att

handledaren utgick ifrån bedömningskriterier som utgångspunkt för sin bedömning, framfördes feedbacken och bedömningen på ett otydligt sätt.

Resultatet av studien visar att studenten erbjöds tillfälle till att identifiera och reflektera över sina utvecklingsområden i relation till lärandemålen. Att studenter får möjlighet till reflektion och kring den egna utvecklingen är en förutsättning för att utveckla självkännedom och kunna utvecklas i sin yrkesroll (Cajvert, 2016). Det är genom reflektion som studenten utvecklas till en reflekterande praktiker, och det är handledaren uppgift att stödja studenten i detta, menar Lauvås och Handal (2015).

Studiens bidrag till vidare utvecklings- och forskningsarbete

Syfte med utbildningen är inte enbart att studenterna ska lära sig och utvecklas, utan de behöver även bli medvetna om sitt eget lärande, vad och hur de lär sig. En del i detta medvetandegörande är att studenten under utbildningen får möjlighet att utveckla sin förmåga att sätta ord på sina kunskaper och bli medveten om dem. Det bidrar också till att man samtidigt upptäcker vad man inte kan och behöver utveckla. De flesta studenter behöver stöd från handledaren att göra osynliga kunskaper synliga. Språket möjliggör att vi distanserar oss till det vi ser och hör och hjälper oss att koda av omvärlden i olika begreppsliga kategorier (Säljö, Riesbeck & Wyndhamm, 2001).Handledningssamtal är ett utmärkt tillfälle för att stödja studenten att begripa och få syn på dessa kategorier. Studenter kan under handledningssamtal, i dialog med sin handledare, få förståelse för och utveckla förmågan att uttrycka hur teori och praktik kan integreras samt vad komplexiteten i förskolläraryrket består av. Genom dialog och gemensam reflektion kan detta bli synligt och begripligt för studenten och därmed blir det ett verktyg i studenters framtida yrkesroll.

Studiens resultat kan bidra till att öka handledares medvetenhet om språkets betydelse under handledningssamtal. Att beroende på vilket språk som används under samtalet kan påverka dess innehåll och få implikationer för studentens lärande under utbildningen.

Ett utvecklingsområde för såväl förskolläraryrket som för handledarutbildning anser jag är fortbildning till handledarna för att utrusta dem med välfungerande samtalsmetodik för att åstadkomma kvalitativa och lärande handledningssamtal. Att handledare får kunskap om hur olika samtalsstrategier däribland frågor, kan användas i olika syften under samtalet. Forskning

visar vikten av att besitta kommunikativa färdigheter (bl.a. Löw, 2011) där förmågan att kunna ställa frågor understryks som betydelsefull för att kvalitetssäkra handledningssamtal (Eimsheimer & Göhl, 2014).

När man använder frågor i handledningssamtalet, är det viktigt att vara medveten om vad frågorna ska fylla för funktion (Cajvert, 2016). *Är avsikten med frågorna att påverka, sätta igång processer, diagnosticera eller bekräfta studentens föreställningar och värderingar? Vilken effekt har frågorna på personen eller personerna som deltog i samtalet?* (Cajvert, 2016, s.133). Detta kan relateras till resultatet i studien som visar att olika typer av frågor möjliggör att studentens lärande och utveckling synliggörs. Dessa frågor gör det möjligt att styra samtalet och att rikta uppmärksamhet på de delar av studentens lärande som behöver belysas, diskuteras och verbaliseras av såväl studenten som handledaren.

Ett annat utvecklingsområde för utbildningen är att utbilda handledarna så de utvecklar sin kompetens i bedömning och återkoppling. Det är viktigt att den bedömning som ges blir bedömning *för* lärande och inte enbart bedömning *av* lärande (Jönsson, 2017)

Behov av att utbilda såväl VFU-kurslärare som VFU- handledare i bedömning, för att uppnå en rättssäker bedömning av studenter, har uppmärksammats av olika samarbetsparter inom lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Utifrån VFU-avtalet (se bilaga 3) ska VFU-samverkansgrupperna inom varje program, ta fram programspecifika utvecklingsmål för VFU. En av som utvecklingsmål franskrivits i handlingsplanen, är utbildning av både VFU-kurslärare och VFU- handledare. Bedömning är ett prioriterat område inom samtliga lärarprogram inom Göteborgs Universitet.

Ytterligare ett utvecklingsområde för såväl förskollärarytbildningen som för handledarytbildningen kan vara ökad medvetenhet hos såväl studenter som handledaren om betydelsen av att använda ett yrkesspråk såväl i verksamheten som i sin kommunikation. Detta med utgångspunkt i studiens resultat där det framgår att vardagliga begrepp snarare än vetenskapliga begrepp, eller ett yrkesspråk, används i stor utsträckning under samtalet. Som en parentes, vill jag nämna, att vid granskning av handledningssamtal i övriga VFU- kurser, uppmärksammade jag att handledarna använder sig uteslutande av ett vardagsspråk snarare än ett yrkesspråk. Betydelsen att använda ett yrkesspråk i stället för ett vardagsspråk betonas av Colnerud och Granström (2013). Att använda ett yrkesspråk innebär att ha tillgång till en

vetenskapligt grundad begreppsapparat som underlättar de yrkesverksammas reflekterande, arbete, samverkan och lärande (Colnerud & Granström, 2013). *Yrkesspråket kan därför anses som nödvändigt för de flesta yrken om dess yrkesutövare skall kunna fullgöra sina arbetsuppgifter och utveckla den egna professionen mot större skicklighet och säkerhet* (Colnerud & Granström, 2013, s. 46). Det anser jag vara ett väl underbyggd argument för att försöka uppnå detta.

Slutsatser

Studien visar vikten av att handledaren använder medvetna samtalsstrategier och samtalsmetodik för att synliggöra och stödja student att studenten i sitt lärande och utveckling. Det framgår även att frågornas art har betydelse för vilka erfarenheter och kunskaper hos studenten som blir tillgängliga för handledaren. Det är därför angeläget att handledaren väljer frågor som möjliggör att studentens lärande blir synligt för såväl handledaren som studenten. Vidare framgår det att studiens resultat att handledare behöver mer kunskap om hur bedömning ska framföras för att åstadkomma feedback och bedömning *för* lärande inte bara *av* lärande. Det är viktigt att handledningssamtal under VFU:n utformas så att det blir samtal för lärande.

Trots att utbildningen betonar vikten av att använda vetenskapliga begrepp och att yrkesspråk ses som ett verktyg för att bl.a. uppnå gemensam förståelse av verksamheten, visar studiens resultat att det är ett vardagligt språk som används av handledarna efter avslutad utbildningen. Det skulle vara intressant att studera anledningen till detta.

Referenslista

- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Volume IV, the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2005
- Birnik, H. (2010). *Handledning av lärarstudenter – en intervjustudie*. Karlstad University Studies
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Colnerud, G. & Granström K. (2013). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Författarna och Liber AB.
- Denscombe, M. (2014) *The good research guide: for small-scale social research projects*. 5th ed. Maidenhead: Open University Press, 2014. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/316114398_The_good_research_guide_for_small-scale_social_research_projects
- Emsheimer, P. (1995). *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande*. Lic.-avh. Stockholm: Lärarhögskolan. Emsheimer, Peter & Göhl, Inger (2014). *Handledning i lärarutbildning: att utforska undervisningssituationer*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. & Göhl, I. (2014). *Handledning i lärarutbildning: att utforska undervisningssituationer*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2014). *Förskollärares förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap*. *Nordisk barnehageforskning*, 7(7), 1-17.
- Flyvbjerg B. (2003/04). *Fem missförstånd om fallstudieforskning*. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/publication/244584290_Fem_missforstand_om_fallstudieforskning
- Franke, A. (1990). *Handledning i praktiken: en studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education, 30. Linköpings universitet.
- Franke, A. (2011) *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*, Studentlitteratur AB, Lund
- Gjems, L. (2007). *Handledning i professionsgrupper - Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 179- 197). Lund: Studentlitteratur.
- Glennmyr-Pettersson E. & Larsson L (2007). *Hur resonerar lärare om yrkesspråk och vilka förutsättningar finns för att utveckla det?* Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/7254/1/VT07-2611-121.pdf>
- Hammond, J and Gibbons, P. (2005), *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. *Prospect* 20 (1), 6-30.
- Handal, G. (2007). *Handledaren – guru eller kritisk vän* I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19-32). Lund: Studentlitteratur.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*. Vol. 77, Nr.1. 81-112.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, No12. Linköpings universitet.
- Holmberg, U. (2001). *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Uppsala Publishing House AB.
- Hultman, G., Wedin, A. & Schoultz, J. (2012). *Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. Handledning och överföring av yrkeskunnande*. Didaktisk tidskrift, Vol 22, No2 2012, s 335-358. Jönköping: University Press.
- Hundeide, K. (2003). *Det intersubjektiva rummet*. I Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 143-146). Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, J. (2003). *Kids in zen: computer-supported learning environments and illusory intersubjectivity*. Education, Communication & Information, 3(3), 383-402.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). *Interaction analysis: Foundations and practice. Journal of the Learning Sciences*, 4, 39-103
- Kernell, L. (2010). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur
- Kroksmark, T. & Åberg, K. (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Studentlitteratur: Lund.
- Krueger, Richard A (red.), *Focus group kit*. Vol. 4, Moderating focus groups, 1998.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (2014). *Interactivities, intersubjectivities and language. On dialogism and phenomenology. Language And Dialogue*, 4(2), 165-193
- Nielsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/57483>
- Plowman, L., & Stephen, C. (2007). *Guided interaction in pre-school settings. Journal of computer Assisted learning*, 23(1), 14-21.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2007). *Guided interaction: exploring how adults can support children's learning with technology in preschool settings*. Hong Kong Journal of Early Childhood, 12(1), 15-22.
- Polias, J. (2016), *Apprenticing Students Into Science: Doing, Talking & Writing Scientifically*. Lexis educaiton.
- Selander, U. & Selander, S. (2007). *Professionell handledning*. 2., [utvidgade och rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2002). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups

Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarytbildningarna.
RAPPORT 2015:24. Tillgänglig:

<https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e4cb2/1487841874117/rapport-2015-11-30-uppfoljning-vfu-larar-o-forskollarutbilning.pdf>

Avtal avseende verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildning. (2019). Tillgänglig:
<https://medarbetarportalen.gu.se/lararutbildning/vfu/avtal-och-styrdokument/>

Göteborgs universitet. (2014) *Utbildningsplan för förskollärarytprogrammet*. Tillgänglig:
https://studentportal.gu.se/digitalAssets/1784/1784675_11fol-utbildningsplan.pdf
<https://www.gu.se/sites/default/files/2020-09/utbildningsplan-forskollarprogrammet-vt21.pdf>

Göteborgs universitet. (2014) *Ansökan avseende försöksverksamhet med övningsförskolor*, DNR GU: V 2014/19. Tillgänglig: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=G%C3%B6teborgs+universitet.+%282014%29+Ans%C3%B6kan+avseende+f%C3%B6rs%C3%B6ksverksamhet+med+%C3%B6vningsf%C3%B6rs%C3%B6kskolor%2C+DNR+GU%3A+V+2014%2F19>.

Jefferson G. *Transcription System – A guide to the symbols*. Tillgänglig:
<https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/>

Utbildningsdepartementet, (2013). *En försöksverksamhet med övningskolor och övningsförskolor*. DNG: U2013/4305/S. Tillgänglig:

<https://www.regeringen.se/49b725/contentassets/c9d0d634670b4bfd9fc9d78c77398a25/en-forsoksverksamhet-med-ovningsskolor-och-ovningsforskolor>

Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik Bayer, S., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Rapport IRIS - 2011/029. Tillgänglig: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/IRIS_rapport.pdf

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:
https://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningssed*. Tillgänglig:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L. (2007). *Tänkande och språk*. Daidalos: Göteborg.

Walqui, A. (2006). *Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework*. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 9, No. 2, p. 159 -180

Wells, (2007). *Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of knowledge*. *Human Development*, 50, 244-274.

Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

[REDACTED]
[REDACTED]
Solveig Sotevik

[REDACTED]
Sida 66 av 72

[REDACTED]
[REDACTED]
Anne Kultti

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
Mer information om projektet finns på följande sida:

[REDACTED]
Informerat samtycke angående insamling av material för forskning inom

Försöksverksamhet med övningsförskoleområden [REDACTED]

vid förskolläraryrket vid [REDACTED]

Jag har tagit del av informationen om denna forskning. Härmed ger jag mitt samtycke till att delta i denna forskning:

Min roll i VFU:

Lokal lärarutbildare (LLU)

Student

VFU-lärare

Underskrift: _____

Namnförtydligande (text): _____

Datum:

Bilaga 2 - Transkriptionsnyckel

?	frågeintonation
(.)	mikropaus, en kort paus, kortare än .2 sekunder.
(10s.)	mycket lång paus i sekunder
:::	ett eller flera kolon indikerar förlängning av vokal
N[ej	vänster hakparenteser indikerar början på överlappande tal
[kommentarer]	kommentarer gjorda av forskaren i hakparentes och kursivt
(ohörbart)	tal som ej går att uppfatta eller otydligt
°svag röst°	svag röst
VERSALER	stark röst
>snabbt<	indikerar att det uttalade levereras mycket snabbt
<långsamt>	indikerar att det uttalade levereras mycket långsamt
—	bindestreck indikerar avbrutet talflöde

Ingen kommatering eller interpunktion i texten utom frågetecken.

Stamning, upprepning av del av ord skrivs: ja-ja-jag tänkte ju att de-de-det.

Asterisk * i taltursraden om det endast är kommentarer från forskaren

Skriver L för lärare, H för lokal lärarutbildare (handledare från fältet) och S för student.

Bilaga 3- Lokal lärarutbildares närvaro- och bedömningsunderlag till VFU-kurslärare

Verksamhetsförlagd utbildning LP11
Lokal lärarutbildares närvaro- och bedömningsunderlag
till VFU-kurslärare

Program

- ☒ Förskolläraryrkesprogrammet ☐ KPU ☐ Yrkeslärarprogrammet
Grundläraryrkesprogrammet – inriktning: ☐ Fritidshem ☐ F-3 ☐ 4-6
Ämnesläraryrkesprogrammet – inriktning: ☐ 7-9 ☐ Gymnasieskolan

Studentuppgifter

Namn	Personnummer	E-post

Kursuppgifter

VFU-kurs nr LÖVU21	
VFU-kurslärare	VFU-kurslärare e-post
LLU	LLU e-post
	LLU telefon
Förskola/skola	VFU-område
VFU-koordinator	VFU-koordinator e-post
	VFU-koordinator telefon

Närvarorapportering

VFU är obligatorisk. Frånvaro kräver komplettering.

Vid frånvaro upp till 10 procent: Överenskommelse student/lokal lärarutbildare om komplettering.

Vid frånvaro över 10 procent skall samråd ske med VFU-kurslärare och VFU-koordinator (motsv.) om hur VFU-tiden kan inhämtas.

Tidsomfånget för 100 % närvaro definieras som normalarbetstiden för en heltidsanställd lärare vid den enhet där studenten är VFU-placerad. Tid för kursintroduktion, skriftliga uppgifter och praxisseminarier ingår i totaltiden.

Blanketten går igenom tillsammans med studenten och skickas in sista VFU-dagen. Blanketten utgör nödvändigt underlag för studentens betyg.

Vecka	Må	Ti	On	To	Fr	Anmärkning

Fyll i veckonummer. Markera med X för närvaro och med F för frånvaro.

Ange datum då blanketten har gått genom med studenten
Ort och datum
Lokal lärarutbildares underskrift

Instruktion för matris: I matrisen nedan ber vi dig som lokal lärarutbildare att rapportera studentens utveckling genom att med valfri färg markera studentens nuvarande nivå så som du bedömer den. Färgmarkering i matrisen ska sättas i relation till kursens lärandemål, vilka framgår i matrisens vänsterstapel.

- Färgmarkeringar gällande ett och samma lärandemål kan finnas i både U/G/VG-ruta.
- I slutet av dokumentet finns utrymme för dig som LLU att vid behov kommentera studentens utveckling och prestation under kursen i fritext. Om du hänvisar till särskilt lärandemål i fritext, skriv då lärandemålets kod som du finner framför respektive lärandemål i matrisen.
- I slutet av blanketten formulerar du vidare utvecklingsområden för studenten.
- Blanketten går igenom tillsammans med studenten och skickas in till VFU-kurslärare sista VFU-dagen. Blanketten utgör nödvändigt underlag vid kurslärarens slutgiltiga betygssättning av studentens prestationer under kursen.
- Matris med färgmarkeringar och text skickas som PDF till VFU-kurslärare studentens sista dag på VFU-kursen. Filen sparas med följande beteckning: BEDÖMNINGSMATRIS, VFU-kurs med termin, STUDENT för- och efternamn.
- Ex: **BEDÖMNINGSMATRIS.LÖVU21VT19.NAMNEFTERNAMN.pdf**

Exempel på färgmarkering i matris där LLU bedömer att student uppnår kriterier för G samt vissa delar av kriterier för VG:

K2. I denna ruta presenteras lärandemålet för kursen.	U – I denna ruta visas bedömningskriterier för betyget U. Om du bedömer att studentens prestation kring lärandemålet är på	G – I denna ruta visas bedömningskriterier för vad studenten skall uppnå för betyget godkänt. Färgmarkera det du anser att	VG – I denna ruta visas bedömningskriterier för vad studenten skall uppnå för att få betyget VG. Färgmarkera det du anser att studenten har
---	--	--	---

	underkänd nivå färgmarkerar du hela eller delar av innehållet i rutan.	studenten har uppnått. Du kan färgmarkera hela eller delar av innehållet i rutan.	uppnått. Du kan färgmarkera hela eller delar av innehållet i rutan.
Matris för LLU:s sammanfattande omdöme utifrån kursens lärandemål			
Lärandemål under rubrik: kunskap och förståelse	U	G	VG
K1. visa förmåga att redogöra för ett ämnesöverskridande temainriktat arbete där kommunikativa, språkutvecklande och matematiska läroprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg integreras genom observationer och egna didaktiska ställningstaganden relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet	<p>Lärandets objekt är ofullständigt beskrivet och motiverat.</p> <p>Didaktiska val utifrån lärandets akt är bristfälligt förankrat i vetenskap och styrdokument.</p> <p>Den didaktiska redogörelsen utifrån det temainriktade arbetets kommunikativa, språkutvecklande och matematiska läroprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg är ofullständigt eller bristfälligt.</p> <p>Förankring i styrdokument och stöd i vetenskap är bristfälligt eller saknas.</p>	<p>Val av lärandets objekt redogörs för och motiveras med utgångspunkt utifrån vetenskap och styrdokument samt, barn och verksamhet.</p> <p>Utifrån lärandets objekt görs relevanta didaktiska val av lärandeakter där stöd tas i vetenskap, styrdokument och egna erfarenheter.</p> <p>Utifrån genomförda observationer redogör studenten för hur kommunikativa, språkutvecklande och matematiska läroprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg samverkar så att lek, omsorg och lärande bildare en helhet i ett temainriktat arbete. I sin redogörelse tar studenten stöd i vetenskap, styrdokument och egna observationer.</p>	<p>Val av lärandets objekt argumenteras för och motiveras med utgångspunkt utifrån vetenskap och styrdokument samt barn och verksamhet.</p> <p>Utifrån lärandets objekt görs relevanta didaktiska val av lärandeakter vilka argumenteras för med utgångspunkt utifrån barn verksamheten samt styrdokument och vetenskap.</p> <p>Utifrån genomförda observationer redogör och argumenterar studenten för hur kommunikativa, språkutvecklande och matematiska läroprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg samverkar så att lek, omsorg och lärande bildare en helhet i ett temainriktat arbete. I sin redogörelse och argumentation tar studenten stöd i vetenskap och styrdokument.</p>
Lärandemål under rubrik färdighet och förmåga:	U	G	VG
F1. samspela, samarbeta och kommunicera aktivt och med ett professionellt	Studenten intar en passiv roll eller har otillräcklig förmåga att	Studenten deltar aktivt i arbetslagets löpande arbete och visar	Studenten tar egna initiativ till att aktivt delta och inta en

<p>förhållningssätt till barn, vårdnadshavare och arbetslag relaterat till styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet</p>	<p>skapa professionella relationer utifrån förskolans uppdrag.</p> <p>Studenten tar få eller inga initiativ till att delta i arbetslagets löpande arbete.</p> <p>Studenten visar bristande förmåga att se och bekräfta varje barn för att uppnå likvärdighet.</p> <p>Studenten visar bristfällig förmåga att inta ett professionellt förhållningssätt i samverkan med barn, vårdnadshavare och arbetslag.</p> <p>Studenten brister i förmågan att beakta lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer.</p>	<p>förmåga att skapa professionella relationer i mötet med barn, vårdnads-havare och arbetslag utifrån förskolans uppdrag.</p> <p>Studenten strävar efter att se och bekräfta varje barn för att uppnå likvärdighet.</p> <p>I samverkan med barn, vårdnadshavare och arbetslag intar studenten ett professionellt förhållningssätt utifrån förskolans styrdokument och yrkesetik,</p> <p>Studenten urskiljer och uppmärksammar olika signaler i samverkan med barn vårdnadshavare och arbetslag, anpassar sig efter situationen och hittar nya sätt att möta individen på.</p> <p>I sitt agerande beaktar studenten lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess yrkesetiska principer.</p>	<p>ledande roll i arbetslagets löpande arbete.</p> <p>Studenten skapar professionella relationer i mötet med barn, vårdnadshavare och arbetslag utifrån förskolans uppdrag.</p> <p>Studenten ser och bekräftar varje barn för att uppnå likvärdighet.</p> <p>I samverkan med barn, vårdnadshavare och arbetslag intar studenten ett professionellt förhållningssätt och ledarskap utifrån förskolans styrdokument och yrkesetik,</p> <p>Studenten urskiljer och uppmärksammar olika signaler i samverkan med barn vårdnadshavare och arbetslag. Genom självinsikt reflekterar studenten över vad som sker i samverkan, anpassar sig efter situationen och formulerar vidare strategier för det.</p> <p>I sitt agerande beaktar studenten lagstiftning kring tystnadsplikt/sekretess samt upprätthåller yrkesetiska principer.</p>
<p>F2. visa förmåga att under handledning planera, leda och dokumentera ett ämnesöverskridande temainriktat arbete samt redogöra för betydelsen av att kommunikativa, språkutvecklande och matematiska läroprocesser,</p>	<p>Studentens kunskap och förmåga till planering av ett mindre temainriktat arbete där kommunikativa, språkutvecklande och matematiska läroprocesser, estetiska uttrycksformer samt</p>	<p>Tillsammans med LLU planerar studenten ett temainriktat arbete som utgår från ett lärandeobjekt där lärandeakterna integrerar kommunikativa, språkutvecklande och matematiska</p>	<p>Tillsammans med LLU planerar studenten ett temainriktat med ett tydligt avgränsat lärandeobjekt. Lärandeakter planeras som integrerar kommunikativa, språkutvecklande och matematiska</p>

estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg integreras	<p>digitala verktyg integreras är bristfällig.</p> <p>Studenten visar bristfällig förmåga till struktur och tydlighet i den ledande rollen inom det temainriktade arbetet.</p> <p>Studenten redogör i ringa omfattning för hur kommunikativa, språkutvecklande och matematiska lärprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg samverkar så att lek, omsorg och lärande bildar en helhet.</p>	<p>lärprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg med utgångspunkt i barns erfarenheter och intressen.</p> <p>Studenten leder olika aktiviteter i relation till det temainriktade arbetet och i sitt ledarskap visar studenten struktur och tydlighet.</p> <p>Studenten redogör för hur kommunikativa, språkutvecklande och matematiska lärprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg samverkar så att lek, omsorg och lärande bildar en helhet.</p>	<p>lärprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg med väl avvägd utgångspunkt i barns erfarenheter och intressen i den aktuella verksamheten.</p> <p>Studenten leder olika aktiviteter i relation till det temainriktade arbetet. Studenten är väl förberedd. Under genomförandet har studenten överblick och gör barn delaktiga i processen.</p> <p>Studenten visar förmåga att genom sitt ledarskap integrera det temainriktade arbetet i förskolans övriga aktiviteter och omsorgssituationer.</p> <p>Med utgångspunkt i VFU erfarenheter argumenterar och reflekterar studenten för hur kommunikativa, språkutvecklande och matematiska lärprocesser, estetiska uttrycksformer samt digitala verktyg samverkar så att lek, omsorg och lärande bildar en helhet i det planerade tematiska arbetet</p>
F3. visa förmåga att i alla förskolans olika situationer aktivt och engagerat ta till vara barns kunskaper och erfarenheter för att stimulera varje barns lärande med hänsyn till barns olika förutsättningar och behov	<p>Studenten tar få eller inga initiativ till dialog och samspel med barn</p> <p>Studenten tar i förskolans olika moment i mycket ringa omfattning hänsyn till barns olika förutsättningar, behov, lärande och utveckling.</p> <p>Utifrån barns perspektiv, kunskaper och erfarenheter gör studenten få eller inga</p>	<p>Studenten samspelar engagerat och aktivt och är i dialog med barn.</p> <p>I ledarskapet tar studenten hänsyn till barns olika förutsättningar, behov, lärande och utveckling.</p> <p>Utifrån barns perspektiv, kunskaper och erfarenheter gör studenten självständiga val med</p>	<p>Studenten tar engagerat och aktivt initiativ till samspel och dialog med barn.</p> <p>I ledarskapet tar studenten hänsyn till och är förtrogen med barns olika förutsättningar, behov, lärande och utveckling.</p> <p>Utifrån barns perspektiv, kunskaper och erfarenheter gör studenten</p>

	självständiga val med mål att stimulera varje barns utveckling och lärande i förskolans olika förekommande moment.	mål att stimulera varje barns utveckling och lärande i förskolans olika förekommande moment.	självständiga och målinriktade val som stimulera och utmanar varje barns utveckling och lärande i förskolans olika förekommande moment.
F4. visa förmåga att i en ledande roll möta barns behov av omsorg och att i alla förskolans olika situationer skapa förutsättningar för alla barn att lära och utvecklas	<p>Studenten prövar inte att inta en ledande roll och har ringa förmåga att möta barns behov av omsorg, lärande och utveckling i förskolans alla olika situationer.</p> <p>Studenten deltar i liten utsträckning eller inte alls tillsammans med barn, LLU och övriga arbetslag i de aktiviteter och omsorgssituationer som verksamheten består av.</p>	<p>Studenten prövar att inta en ledande roll självständigt och synliggör sin förmåga att möta barns behov av omsorg, lärande och utveckling i förskolans alla olika situationer.</p> <p>Studenten deltar aktivt i samspelet tillsammans med barn, LLU och övriga i arbetslaget i de aktiviteter och omsorgssituationer som verksamheten består av.</p>	<p>Studenten intar en självständig ledande roll genom att vara aktiv och ta egna initiativ och synliggör sin förmåga att möta barns olika behov av omsorg, lärande och utveckling i förskolans alla olika situationer.</p> <p>Studenten deltar aktivt och är lyhörd i samspelet tillsammans med barn, LLU och övriga i arbetslaget i de aktiviteter och omsorgssituationer som verksamheten består av.</p>
Lärandemål under rubrik värderingsförmåga och förhållningssätt	U	G	VG
V1. visa självkännedom samt exemplifiera motsättningar i förskolläraryuppgiften i relation till förskoleverksamhetens komplexa villkor	<p>Studenten visar brister i förmågan att identifiera personliga värderingar och hur de kommer till uttryck i ledarskap och i samspel med barn och vårdnadshavare.</p> <p>Studenten visar ingen eller liten förståelse för hur genomförandet av förskolans styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet kan realiseras i den kontext verksamheten bedrivs.</p>	<p>Studenten identifierar i muntliga och skriftliga sammanhang hur personliga värderingar kommer till uttryck i ledarskap och i samspel med barn och vårdnadshavare.</p> <p>Utifrån förskolans styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet exemplifierar studenten hur genomförande av uppdraget realiseras i den kontext verksamheten bedrivs.</p>	<p>Studenten identifierar och reflekterar i muntliga och skriftliga sammanhang över hur personliga värderingar kommer till uttryck i ledarskap och i samspel med barn och vårdnadshavare.</p> <p>Utifrån förskolans styrdokument, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet prövar och diskuterar studenten hur genomförande av uppdraget kan realiseras i den kontext verksamheten bedrivs.</p>

<p>V2. redogöra för och reflektera över eget lärande samt exemplifiera och formulera behov av ytterligare kunskap för att därigenom utveckla sin yrkeskompetens utifrån förskollärares uppdrag</p>	<p>Studentens reflektioner utifrån erfarenheter av att planera och leda ett temainriktat arbete är bristfälliga eller saknas.</p> <p>Studenten identifierar inte eget behov av ytterligare kunskap för sin kommande yrkesprofession.</p>	<p>I sin reflektion utgår studenten från erfarenheter gjorda under VFU, sin självvärdering och återkoppling från sina lärare i kursen.</p> <p>Studenten reflekterar kring erfarenheter utifrån planering och ledning av ett temainriktat arbete.</p> <p>Studenten beskriver styrkor och svagheter i processen och vad erfarenheterna innebär för kommande yrkesprofession.</p> <p>Studenten identifierar eget behov av ytterligare kunskap för att utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet.</p>	<p>I sin reflektion problematiserar studenten sina erfarenheter gjorda under VFU, sin självvärdering och återkoppling från sina lärare i kursen.</p> <p>Studenten analyserar sina erfarenheter av planering och ledning av ett temainriktat arbete.</p> <p>Studenten beskriver och problematiserar styrkor och svagheter i processen och vad erfarenheterna innebär för studentens kommande yrkesprofession.</p> <p>Studenten identifierar eget behov av ytterligare kunskap för att utveckla sin kompetens i det pedagogiska arbetet och beskriver en plan för hur kunskapen ska utvecklas.</p>
<p>Utrymme för kommentar i fritext:</p>			
<p>Formulera vidare utvecklingsområden för studenten:</p>			

Ifylld blankett sparas elektroniskt och sänds per e-post till VFU-kursläraren.

*Filen sparas med följande beteckning: Filen sparas med följande beteckning: **BEDÖMNINGSMATRIS**, VFU-kurs med termin, STUDENT för- och efternamn.*

Lokal lärarutbildare arkiverar ett exemplar för egen del.